Psihologie, Ştiinţele educaţiei
Constantin Cucoş – Pedagogie
Serie coordonată de Adrian Neculau
Editura POLIROM, B-dul Copou nr. 3 P.O. BOX 266, 6600, Iaşi, ROMÂNIA
 ISBN: 973 – 9248 – 03 – 9 Printed in ROMÂNIA
Constantin Cucoş
PEDAGOGIE
Prefaţă de Adrian Neculau
POLIROM Iaşi, 1996
CP
Dascălilor mei, celor ştiuţi, dar – mai ales – celor neştiuţi

CUPRINS

PREFAŢA

Am examinat mulţi ani, poate un deceniu şi jumătate, la disciplina pedagogie, profesorii care-şi susţineau examenele de grad şi definitivat sau parcurgeau stagii de „perfecţionare”. Am constatat, cu acest prilej, un fenomen care mi s-a părut deosebit de interesant: mulţi dintre cei care probau o cunoaştere adâncă şi o pasiune aleasă pentru specialitate, se blocau la disciplina noastră. Emiteau slogane, turuiau „principiile” pe nemestecate, recitau – depersonalizat – fraze lozincarde. O profesoară de matematică, ce strălucea la specialitate, mi-a mărturisit cum a reuşit performanţa de „a şti” la pedagogie: plătise un „specialist” să-i rezume „materialul”, fiecare subiect în câteva fraze, pe care – cu mintea ei antrenată – le-a învăţat pe dinafară. În schimb, adesea, cei ce nu ajungeau la performanţe deosebite la disciplina lor, dădeau răspunsuri convingătoare la pedagogie, se bălăceau cu plăcere în supa călduţă a „principiilor” (vi le amintiţi? „principiul orientării ideologice a activităţii educaţionale”, „principiul integrării învăţământului cu cercetarea şi producţia”, „principiul participării active a elevilor” etc.) şi tratau cu aplomb subiecte ca „dezvoltarea multilaterală a personalităţii – scop al educaţiei comuniste”, „educaţia

moral-politică a elevilor”, „educaţia prin muncă şi pentru muncă”. Nu profesorii erau de vină pentru această bruscă metamorfozare, în decurs de câteva zile, cât dura trecerea de la materia de specialitate la pedagogie. Ce putea face când avea de învăţat după programe care transformaseră pedagogia într-un fel de anexă a socialismului ştiinţific? Mulţi nici nu-şi puteau imagina cum ar trebui să sune discursul pedagogic autentic, dacă ar fi fost liber, sau cum arăta o carte de pedagogie înainte a intra în această lungă paranteză istorică.

Cred că mulţi nici nu-şi închipuiau că se poate face altfel pedagogie decât în slogane. Că se pot scrie cărţi în care autorul să-şi dezvolte ideile personale, fără constrângere sau teamă de consecinţe. Şi când mă gândesc că la Iaşi au profesat şi au scris Ion Găvănescu, Constantin Narly, Ştefan Bârsănescu, iar profesorii nu le puteau cunoaşte scrierile fundamentale din tinereţe...

Pedagogia a făcut parte din ştiinţele cel mai grav afectate de ideologia comunistă. Prin Legea învăţământului din 1948 au fost înlăturate unele discipline din şcoală. Altele, în schimb, au fost „recuperate”, adesea la remorca locomotivei ideologice. Din păcate, o asemenea soartă a avut ştiinţa noastră. S-au utilizat, la început, manualele sovietice. După ce au primit şi autorii români permisiunea să publice, am constatat că deosebirile nu erau sesizabile: aceleaşi idei, acelaşi limbaj propagandistic.

Să evaluăm consecinţele: după patruzeci de ani de „pedagogie în pilule”, după ce câteva generaţii au fost alimentate cu un singur tip de informaţii, efectele nu puteau fi decât acelea pe care le cunoaştem. S-a schimbat nu doar forma exterioară a discursului, ci şi substanţa sa, carnea şi sângele ştiinţei. Ca şi efectele sale în plan acţionai. Şi cei ce produceau discursul pedagogic, ca şi beneficiarii acestuia, au intrat într-un... – f» ™ ™,

rtitemntivp încetul cu încetul, acest model de abordare ale
1 o PEDAGOGIE
nomenului educativ s-a (auto) reprodus, a rupt relaţiile cu viaţa reală, cu şcoala cea adevărată, a devenit suficient sieşi. S-a închis într-o carapace şi într-o autosatisfacţie dezolantă, fără putinţă de ieşire. Că lucrurile au stat aşa ne-o dovedeşte următoarea constatare: după ce libertatea expresiei a devenit o realitate, mulţi autori încă scriau în acelaşi limbaj, abordau aceleaşi teme uzate. Nu puteau părăsi cărarea, deşi gardul dispăruse.

Încetul cu încetul, în câţiva ani numai, schimbările s-au produs. Unii dintre cunoscuţii pedagogi, care erau mai bine informaţi şi care nu fuseseră „impregnaţi” decât formal, au putut să-şi înnoiască discursul, să abordeze fără complexe teme noi, să ofere alternative la stilul osificat, practicat până atunci. Apoi, au început să apară voci noi, proaspete, necorupte de antrenamentul conformist. Între acestea, autorul cărţii de faţă, domnul conferenţiar Constantin Cucoş.

Intrat de curând în câmpul cercetării pedagogice, dl. Cucoş a impresionat prin ritmul susţinut şi calitatea producţiei sale. Având o formaţie de bază filosofică, preocupat iniţial de semiotică, retorică şi estetică, domnia sa a venit cu o altă grilă de lectură a fenomenului educaţional, propunând o alternativă la discursul pedagogic cunoscut. Din toate studiile pe care le-a scris până acum1 respiră deschidere culturală şi filosofică, acea capacitate de a articula fenomenul analizat la un context mai larg, de a realiza conexiuni. Perspectiva aceasta holistică de abordare a fost validată şi consolidată de contactul cu stilul şi modelul de abordare practicate de organismele UNESC02 şi asimilate în timpul uceniciei alături de profesorul Văideanu, el însuşi un maestru al abordărilor globaliste. Mariajul domnului Cucoş cu

pedagogia este benefic ambilor termeni ai cuplului: ştiinţei educaţiei care, dominată mult timp de discursul ideologic constrângător, se găseşte acum în căutarea unei noi identităţi şi domnului Cucoş însuşi care şi-a găsit – credem – vocaţia şi terenul său de manifestare.

Orice tânăr cercetător care se respectă îşi propune să provoace o ruptură cu stilul consacrat, să schimbe paradigma, să înnoiască domeniul. Nu face excepţie nici domnul Cucoş de la această regulă şi – după părerea noastră – bine face când îşi propune un alt tip de discurs. Pentru cei obişnuiţi cu dogmatismul tratatelor de pedagogie de inspiraţie sovietică, stilul domnului Cucoş reprezintă o noutate; el renovează vechi concepte, propune câmpului pedagogic sintagme noi, încearcă cele mai neaşteptate conexiuni, recomandă demersului formativ perspective capabile să-i confere o nouă calitate (valori religioase, educaţie interculturală). Probabil că textul pedagogic aşa va arăta de acum înainte sau aşa va trebui să arate.

Cartea de curând publicată la Editura Didactică şi Pedagogică anunţă un alt tip de abordare în demersul formativ. Ambiţia domnului Cucoş, în această lucrare, este să lumineze teoria şi practica educativă dintr-o perspectivă axiologică. Toate momentele procesului educativ, susţine dl. Cucoş, au o conotaţie axiologică, intervenţia formativă trebuie să se întemeieze pe linii de forţă valorică. Iar instituţia prin care se realizează acest program trebuie să-şi propună să-i iniţieze pe tineri în lumea valorilor; şcoala este instituţia delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori. Nu reproducând, ci reconstruind, ierarhizând, în „numele unei autonomii şi responsabilităţi acţionale”. Câmpul educativ, crede autorul, are dreptul la opoziţie şi

1. Ca şi din teza sa de doctorat, publicată de curând (Pedagogie şi axiologie, Editura Didactică şi Pedagogică,

1995).

2. A făcut un stagiu de documentare la Centrul de documentare UNESCO de la Geneva.

1 1

anticipare, la contestare şi reconstrucţie, nu este o simplă oglindă a contextului efemer. Subscriem fără rezerve la această aserţiune. Numai contactul cu lumea valorilor autentice îl fortifică pe individ şi-l direcţionează spre autonomie spirituală. Iar vehiculul ce transportă aceste orientări valorice este, fără îndoială, cultura. Cultura înţeleasă nu doar ca un cumul de cunoştinţe, ci ca o atitudine de căutare, ca sistem de reprezentări superioare, ca o stare de tensiune şi creaţie. Domnul Cucoş intră în polemică, pe bună dreptate, cu acea orientare pedagogică în care şcoala este concepută ca fiind un loc unde se achiziţionează informaţii, se adună cunoştinţe. Conceptul de cultură şcolară trebuie reformulat, crede domnia sa, şi noi îl însoţim cu satisfacţie pe acest drum al regândirii finalităţilor educaţiei şi rostului şcolii. O şcoală din care au fost evacuate logica, psihologia, literatura universală nu putea năzui să formeze oameni cu deschidere culturală. Efectul analfabetismului dobândit prin supralicitarea ştiinţelor exacte îl avem multiplicat astăzi în zeci de mii de exemplare. Dependent de un singur tip de informaţie, incapabil de autonomie spirituală, produsul acestei „orientări” formative va fi mereu rezistent la schimbare, ostil pluralităţii, gândirii alternative.

Domnul Cucoş nu doar amendează criza în planul producerii valorilor şi criza reperelor de validare valorică, ci şi propune noi orientări valorice şi noi criterii, un nou eşafodaj conceptual. Sintagma competenţă axiologică, de pildă, va pune în dificultate pe acei educatori care s-au obişnuit să gândească în slogane şi pilule, iar competenţa culturală poate sta alături, fără jenă, de formula lui Pierre Bourdieu. Dacă specialiştii vor accepta conceptul de

valoare educaţională, de pildă, vor trebui rescrise unele capitole, dintr-o altă perspectivă şi într-un alt limbaj. Vor trebui eliminate unele litanii care, până nu demult, inundau manualele de pedagogie, făcându-le nedigerabile. Va trebui acceptată ideea că demersul educaţional nu e un galop de sănătate, ci o stare de tensiune, un set de relaţii conflictuale. Pe care domnul Cucoş le inventariază cu acribie. Semnalez, doar, că acelaşi lucru s-a întâmplat şi în cazul psihologiei sociale: domeniul său de cercetare – se consideră astăzi – este analiza stării de conflict din societate, dintre majoritari şi minoritari, dintre conservatori şi democraţi, dintre lideri şi subordonaţi etc. Domnul Cucoş a intuit perfect satisfăcător voltajul relaţiei educaţionale.

Acum, domnul Cucoş a ajuns la ora sintezelor. Un autor ajunge aici, de obicei, la amiaza vieţii, după ce a probat, prin câteva încercări punctuale, capacitatea sa de a investiga un fenomen, de a adânci analiza unei chestiuni controversate. Cartea de faţă este şi nu este un manual. Are statutul unui manual pentru că tratează majoritatea temelor din programa de pedagogie şi din programa pentru perfecţionarea profesorilor. Dar n-aş zice că această carte este un „manual”, când mă gândesc la manualele de pedagogie ale studenţiei şi tinereţii mele. Pentru că reface conţinutul disciplinei, prin introducerea unor teme noi şi renunţarea la balastul ideologizant, pentru că întregul demers are personalitate şi culoare. Autorul nu oferă soluţii finale, nu crede în miracole, ci invită la reflecţie, la căutarea unor abordări contextuale, articulate situaţiilor şi actorilor sociali concreţi. În locul deciziilor dogmatice şi ritoase, în locul unui stil normativ, găsim explicaţii şi o provocare la regândirea soluţiilor clasice, o invitaţie la mobilitate şi refacerea drumului, un îndemn la reformularea ipotezelor, sugestiv pentru schimbarea practicilor curente. Într-un cuvânt, domnul

Cucoş ne convoacă la schimbare şi reconstrucţie.

Dacă pedagogia este şi un instrument al proiecţiei, contribuind la construirea imaginarului colectiv, nu-i mai puţin adevărat că, încăpută pe mâna unor inconştienţi sau

12

Iresponsabili, poate deveni o pârghie a manipulării conştiinţelor – cum a dovedit realitatea noastră recentă. Are dreptate, deci, domnul Cucoş să fie preocupat de aventura „minciunii pedagogice”, de comportamentul duplicitar al profesorului, de asumarea unor roluri ce nu-i fac cinste. „Profesorul – câine de pază al ordinii burgheze” iată titlul unui capitol din cartea unui pedagog francez din anii ’70 cu opţiuni de stânga. De ce nu şi al dogmei comuniste, m-am întrebat atunci? Nu devenise profesorul un gardian conştiincios al procesului de îndoctrinare, un pion al maşinăriei de control a conştiinţelor? câţi profesori şi-au pus oare problema efectului dăunător al discursului dogmatic asupra minţilor în formare? Dacă cei mai mulţi profesori mimau doar convingerea, siliţi la un comportament de faţadă, copiii nu aveau acelaşi discernământ, nu puteau separa faţada de culise, nu aveau încă acea „competenţă” a dublului limbaj. Iată o problemă de deontologie care nu poate fi rezolvată decât prin autoevaluare.

Ce aduce nou, ce reprezintă contribuţia personală în cartea de faţă? Prima şi cea mai importantă, mi se pare, ar fi – cum deja am remarcat – regândirea axiologică a tuturor componentelor proceselor didactice. Perspectiva axiologică oferă întregului demers personalitate, îl diferenţiază, îl distinge. Educaţia axiologică nu este doar o latură, o componentă a educaţiei, ci un principiu filosofic şi praxiologic, armătura demersului formativ.

O altă noutate e capitolul despre valorile religioase – oportun după lunga noapte de ateism impus – bine scris, într-un registru de entuziasm temperat, subliniindu-se

importanţa valorilor etern umane pe care le trezeşte educaţia religioasă. Prin acest demers, domnul Cucoş se situează la capătul unei strălucite filiere, din care nu lipseşte, ne bucurăm s-o spunem, profesorul nostru Ştefan Bârsănescu. Paragraful despre perspectivele educaţiei religioase în şcoala românească de astăzi probează capacitate de analiză pertinentă şi echilibrată, o bună cunoaştere a contextului social actual.

Capitolul despre educaţia interculturală (nicio nouă ştiinţă, nicio nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze în spaţiul educaţional datele furnizate de psihologie, antropologie, ştiinţele sociale, politică, istorie şi cultură) este la fel de bine echilibrat, autorul identificând avantajul şi pericolele sublinierii diferenţelor şi sugerând strategii acţionale. Decupez doar una dintre soluţiile sale: trebuie pregătit un „grad zero „în obişnuinţele şi mentalităţile noastre, platformă pe care se va putea apoi înălţa şi dezvolta comportamentul intercultural dorit. Să subliniem că un capitol despre educaţia interculturală este pentru prima dată inclus într-un manual de pedagogie din ţara noastră.

Domnul Cucoş încearcă să schimbe, după părerea mea, statutul de ştiinţă doctrinară al pedagogiei. În locul unei ştiinţe normative, sentenţioase, rigide, ne propune o altă metodă, un alt mod de abordare: al reflecţiei filosofice, al (auto) interogaţiei şi atitudinii critice, calea intrării. unor soluţii în funcţie de contextul social şi economic, de situaţia psihosocială a actorilor implicaţi, de posibilităţile acţionale ale acestora, în locul unei ştiinţe care oferă soluţii aplicabile oriunde şi oricând, un demers individualizat, diferenţiat, particularizat locului. Ne propune o ştiinţă şi o metodă vie, deschisă, receptivă, capabilă de articulare la situaţii diverse, oferind numeroase posibilităţi actorilor angajaţi.

Aş mai vrea să atrag atenţia şi asupra altei calităţi a

acestei încercări: un stil elevat, elegant, dând cititorului un sentiment stenic de participant la o interacţiune de un nivel intelectual ridicat. Ne-am obişnuit să întâlnim, la scrieri de această fac – PREFAŢĂ 13

tură, un limbaj tern, perfect articulat dogmatismului ideatic. Iată că se poate şi altfel. Nu ştiu câte lucrări, apărute în ultimii ani, au rupt cu cenuşiul discursului comunitar, incitând la nivelare. Este însă sigur că această lucrare învinge o barieră, abandonează tradiţia stilului mohorât şi plictisitor, descoperindu-ne un adevărat „scriitor de pedagogie”. Dacă nu deschide o serie, domnul Cucoş re-descoperă plăcerea scrisului frumos, a scriiturii care oferă satisfacţia participării la un act intelectual. De la pedagogul Gâvânescu, tot ieşean, premiat de Societatea Scriitorilor Români, preocuparea pentru stil nu prea a mai stat în atenţia pedagogilor.

Când ne propune diferenţierea ca strategie formativă, domnul Cucoş scrie despre şi pentru individualităţi. El impune un anumit nivel al ştachetei în scrisul pedagogic şi noi credem că nu se va mai coborî sub acest nivel. Un motiv pentru care, această carte merită citită!

Iaşi, mai 1996 Adrian Neculau

INTRODUCERE

Orice întreprindere teoretică în domeniul pedagogiei stă sub semnul provizoratului şi al unei minime incertitudini. Nu poţi fi sigur niciodată că o emisiune ideatică este completă, că nu se va altera sau că nu va deveni anacronică în raport cu dinamica proceselor paideutice. Pedagogia nu este un corp epistemologic imuabil, static, ci o teorie deschisă şi permisivă la noi puncte de vedere. Ea se scrie şi se re-scrie necontenit. O cere logica internă a „creşterii” teoretice, o impune exterioritatea proceselor instructiv-educative în expansiune.

Cartea ce-o aveţi în mână exprimă o altă „treaptă” a scrierii ei, o reluare îmbogăţită şi mai atentă la exigenţele timpului. Ea este o versiune actualizată a unei apariţii anterioare, a unui experiment editorial restrâns (consumat în 1995 la Editura Universităţii „Al. I. Cuza”, tirajul fiind de 200 de exemplare).

Prezenta lucrare se adresează profesorilor şi învăţătorilor, studenţilor – viitori profesori şi tuturor celor implicaţi în câmpul educaţional, interesaţi de teoria şi de practica educaţională (părinţi, preoţi, asistenţi sociali, ghizi, militari etc). Informaţiile şi interpretările aduse de autor facilitează o bună orientare în problematica pedagogică, atât prin reiterarea unor teme tradiţionale – dar îmbogăţite de semnele timpului nostru – cât şi prin deschiderea de noi discuţii asupra unor probleme pedagogice mai puţin comentate. Încât, volumul se poate converti într-un instrument eficient în mâna (şi mintea) celui preocupat de autoperfecţionarea sa, dar şi într-un îndreptar util pentru cei ce au a trece examenele pentru diferite grade didactice, majoritatea temelor propuse aici figurând în programele de perfecţionare.

Grupajul de prelegeri cuprinde teme de didactică, aspecte ale laturilor educaţiei (educaţia estetică şi cea religioasă), precum şi unele tematici inedite pentru spaţiul nostru de reflecţie pedagogică (educaţia axiologică şi cea interculturală, ipostaze ale îndoctrinării în învăţământ, problematica filosofiei educaţiei).

Prelegerile de didactică sunt abordate într-o modalitate sintetică, autorul având meritul doar de a surprinde, ordona şi asambla puncte de vedere care i s-au părut clare şi pertinente. Am avut în vedere structurarea unui discurs sistematic, concentrat, care să aibă valoarea de îndreptar funcţional, euristic, atât pentru cel ce se iniţiază în teoria pedagogică, dar şi pentru cadrele didactice, familiarizate deja cu un anumit inventar de

concepte şi de probleme specifice. În niciun caz, nu am vrut să abdicăm de la limbajul de specialitate; dimpotrivă, am încercat să (re) definim de fiecare dată – cât ne-a stat în putinţă – conceptele cu care am operat, asigurând prin aceasta necesara discriminare terminologică. De exemplu, am evitat – pe cât posibil – licenţe sau sintagme „înlemnite”, care s-au insinuat destul de mult şi în limbajul pedagogiei (atât de mult, încât şi astăzi unii profesori afişează o vizibilă antipatie faţă de pedagogie – mediul şi limbajul lor firesc de comunicare întru bună înţelegere şi facere).

Nădăjduim că – cel puţin prin unele teme – vom contribui la formarea unor reprezentări mai favorabile despre ceea ce înseamnă astăzi ştiinţele educaţiei, iar prin conţi

nuturile expuse vom ajuta la configurarea unor direcţii teoretice care să conducă la identificarea soluţiilor practice, aceasta ţinând, bineînţeles, şi de inspiraţia şi clarviziunea diferiţilor protagonişti implicaţi în activitatea paideutica.

Apariţia volumului stă oarecum sub semnul urgenţei, întrucât literatura de sinteză, în acest perimetru teoretic, rămâne în continuare deficitară. Ne-am gândit că schiţarea acestor teme răspunde unor nevoi reale, în condiţiile în care baza pregătirii psihopedagogice a profesorului se prefigurează a fi, tot mai insistent, autoinstruirea.

Cât despre colegii pedagogi de rang universitar, nu putem să nu ne manifestăm sentimentele noastre de recunoştinţă – îndeosebi faţă de cei ale căror idei le-am împărtăşit – punându-i în gardă, însă, că această lucrare nu li se adresează lor în mod deosebit. Vom considera a ne fi atins scopul dacă unele dintre opţiunile noastre vor stârni interes. Dar pentru ei vom îndrăzni şi alte oferte…

Iaşi, la 12 ianuarie 1996

PEDAGOGIA – ŞTIINŢĂ A EDUCAŢIEI

1. Câteva reflecţii prealabile

Discursul asupra pedagogiei ţine de planul metateoretic, mai exact, de dimensiunea reflexivă pe care o presupune o disciplină matură din punct de vedere epistemologic. Nu se poate discuta despre o disciplină (şi, mai ales, în chiar corpul acelei discipline) atunci când ne aflăm în faza „copilăriei” sale, a punerii fundamentelor şi a degajării unui orizont specific de interogaţie. Se pare că pedagogia, ca principală ştiinţă a educaţiei, a atins această demnitate epistemică, dat fiind că sunt îndeplinite o serie de condiţii:

pedagogia şi-a conturat un obiect de interogaţie, acesta constituindu-se din fenomenul educativ şi din unele consideraţii empirice despre acest proces; chiar şi o sentinţă, o normă educativă, în măsura în care ele au fost adoptate şi practicate, chiar şi acestea pot fiinţa ca prilejuri de interogaţie sau referenţialuri pentru pedagogie; deci, şi cumulul teoretic de primă instanţă poate reprezenta un punct de referinţă pentru gândirea asupra educaţiei; orice acţiune educativă este însoţită de o „aureolă” cu caracter teoretic care face corp comun cu actul respectiv;

pedagogia prezintă o serie de metode specifice sau adaptate pentru a cerceta şi explica procesele paideutice; ea dispune de un instrumentar investigativ, relativ autonom, care face ca ştiinţa despre care vorbim să desluşească şi să explice noi faţete ale procesului educativ; creşterea demnităţii teoretice a pedagogiei este asigurată atât prin chestionarea permanentă a realităţii, prin cercetări empirice (observaţia, experimentul, ancheta, chestionarul, testul pedagogic, metoda cazului etc), dar şi printr-o reflecţie filosofico-teoretică (aşa cum ar fi hermeneutica) sau de ordin deductiv, care conduce la interpretarea din perspectiva unor standarde valorice a

datelor concrete primite prin confruntarea directă cu realitatea cercetată;

Interogaţia pedagogică ajunge la decelarea şi stabilirea unor regularităţi, a unor norme, a unor legi care poartă denumirea de principii pedagogice (identificabile la nivelul structural şi funcţional al educaţiei în genere; cele mai cunoscute sunt principiile didactice); orice ştiinţă, demnă de acest nume, identifică legitaţiile care reglementează domeniul pe care îl cercetează; de altfel, această cerinţă constituie o axiomă de bază a epistemologiei: ca să stăpânim mai bine realul, trebuie să-l raţionalizăm, să-l sistematizăm conform structurilor noastre cognitive;

rezultatele cercetării şi reflecţiei pedagogice sunt stocate în ansambluri explicative numite teorii; explicaţia pedagogică a ajuns la stadiul unei teorii consistente, sistematice, capabilă de a instrumentaliza pe cel care practică educaţia sau cercetează fenomenul educaţional; tezaurizarea cumulului de fapte ştiinţifice

Specificul pedagogiei, ca reflecţie asupra educaţiei, constă în poziţionarea ei într-o perspectivă axiologic-normativă. Desigur că o funcţie principală a acestei ştiinţe este de a descrie fenomenalitatea educativă, de a arăta, neutral, în ce constau caracteristicile acestui orizont al activităţii umane. Dar pedagogia nu se reduce numai la observarea a ceea ce există; ea insistă mai mult asupra a ceea ce este bine şi trebuie să fie în perspectivă. Putem vorbi, deci, de o funcţie normativ-prescriptivă a pedagogiei. Stipulăm continuitatea şi complementaritatea dintre dimensiunea explicativă şi cea prescriptivă a pedagogiei. Emile Durkheim (1980), de pildă, avansează ideea conform căreia educaţia care se face nu poate fi obiectul pedagogiei, întrucât obiectul ei nu e nici acela de a descrie, nici de a explica ceea ce este sau a fost, ci de a

determina ceea ce trebuie să fie. Pedagogia – după gânditorul francez – nu-şi propune să descrie fidel realităţi date, ci să emită precepte de conduită; ea se preocupă de felurile în care e concepută educaţia, nu de maniera de a o practica. Este nevoie de o altă disciplină, care va avea în vedere modalitatea în care se face educaţia, numită de Durkheim ştiinţa educaţiei. Aceasta ar avea un triplu obiect de studiu:

sistemele de educaţie existente în fiecare ţară sau epocă;

tipurile de educaţii şi explicarea lor;

Instituţiile pedagogice şi funcţionarea acestora.

Credem că punctul de vedere al pedagogului şi sociologului francez este restrictiv, întrucât pot exista şi ştiinţe normative, nu numai constatativ-explicative. Este drept că ştiinţa trebuie să afişeze o neutralitate în raport cu obiectul cercetării, să pună în paranteze subiectivitatea celui care cercetează sau emite un punct de vedere; nu numai realul este demn de a fi cercetat, ci şi posibilul, viitorul probabil. Ştiinţa (şi, implicit, pedagogia) poate fi o punte între real şi posibil, o cale de concretizare a gândurilor prezente în fapte de perspectivă, o modalitate de translare a dezirabilităţii în act. De aceea, din preocupările pedagogiei nu va trebui să lipsească ceea ce poate fi, căci ceea ce urmează a se întruchipa este precedat de ideea întemeiată exemplar acum. Ştiinţa educaţiei nu va încremeni în faţa unei realităţi şi nu se va supune limitelor prezentului, ci se va aventura să construiască proiecte, scenarii, trasee paideutice dezirabile şi concretizabile în perspectiva devenirii temporale. Mai facem observaţia că pedagogiei i s-a reproşat (uneori, pe drept!) tocmai această capacitate de a opera cu viitorii probabili, cu incontrolabilul, în genere. Dacă psihologia, de pildă, are în vedere faptul psihic manifest, consumat, observabil, pedagogia poate merge

către ceea ce doar se crede sau se speră a exista, a fiinţa. Cu pedagogia poţi mai uşor minţi sau manipula. Pedagogia este mai mult expusă contrafactualităţii decât alte discipline, întrucât cu ajutorul ei poţi uşor fabrica ficţiuni sau utopii, reuşeşti să induci în eroare proiectând calităţi inaccesibile pentru indivizi, îi poţi manevra pe oameni înspre ţinte supraindividuale, către scopuri urmărite de alţii. Este foarte adevărat că unele regimuri politice pot abuza şi exploata această predispoziţie a pedagogiei de a controla sau opera asupra imaginarului individual sau social. Dar nu este corect să se tragă de aici concluzia că ştiinţa educaţiei nu ar avea dreptul de a prevedea şi de a prescrie ceea ce trebuie sau este bine a se întreprinde.

Pedagogia se particularizează, în raport cu celelalte discipline care studiază fenomenul educativ. Drin aceea că se nnrp «tp asnnra mm/tur-or U r-tn-ţi – t—.

unor modificări în structura interna a personalităţii (Drăgan, Nicola, 1995, p. 12). O parte din mecanismele producerii modificărilor în structura comportamentală a copilului pot fi explicate (conexiunile cauzale previzibile), altele pot fi doar racordate la strategia înţelegerii (printr-un efort de valorificare şi imaginare a traiectoriilor posibile). Înţelegerea fenomenelor educative presupune „străduinţa de pătrundere în intimitatea fenomenului investigat prin decodificarea unor sensuri şi interacţiuni posibile pe baza includerii şi raportării lor la un cadru conceptual mai larg, elaborat în prealabil şi sedimentat în experienţa sa. O asemenea raportare oferă informaţii inedite asupra fenomenului investigat, chiar dacă cea mai mare parte dintre ele implică un coeficient de incertitudine, urmând să fie apoi integrate într-o perspectivă mai largă, întemeiată pe descriere şi explicaţie” (1995, p. 13). Aşadar, teoria pedagogică presupune mai multe niveluri de profunzime şi extensiune

a expozeului teoretic, niveluri care se înscriu de la precis la difuz, de la certitudine la probabilitate, de la constatare la proiecţie, de la existenţă la dorinţă, de la real la imaginar. Mai trebuie spus că pedagogia s-a diferenţiat şi cunoaşte mai multe subdiviziuni, cu câmpuri speciale de cercetare. Unele dintre acestea sunt preponderent practice (metodicele, de pildă), altele au un conţinut şi se exprimă printr-un discurs mai abstract (filosofia educaţiei). Ioan Nicola face distincţia între pedagogia generală, care este o ramură preponderent speculativă, şi pedagogia şcolară, ce prezintă un caracter prioritar pozitiv şi operaţional. Aceasta din urmă ar avea, după pedagogul amintit (1994, p. 40), următoarele sarcini:

studierea activităţii şi comportamentului profesorului ca agent al acţiunii educaţionale în şcoală (personalitatea, pregătirea, aptitudinile, deprinderile acestuia);

studierea tehnologiei educaţionale, respectiv a strategiilor didactice, mijloacelor de predare-învăţare, formelor de organizare a procesului de învăţământ, a relaţiei profesor-elev;

Investigarea activităţii şi comportamentului elevilor în activitatea de învăţare din şcoală, precum şi în mod diferenţiat în funcţie de obiectele de învăţământ;

studierea sistemului de învăţământ, a diferitelor sale componente, prin prisma eficienţei lor pedagogice şi a relaţiilor dintre ele.

Să mai remarcăm faptul că pedagogia, în ipostaza de teorie, presupune şi co-notaţii practice, întrucât vizează acţiuni concrete ce urmează a se derula. Comparativ cu alte ştiinţe socio-umane, ştiinţa educaţiei este mai „aproape” de realitate, urmează şi secondează mai atent chemările şi aşteptările ei. Discursul pedagogic este simultan şi un discurs practic, dat fiind că, odată emisă o cerinţă, o normă, aceasta pretinde a lua o formă concretă. Se poate educa, deci transforma, direct prin „simpla”

emisiune a unei idei, cerinţe, ipoteze. Realitatea se transformă prin propoziţii, prin cuvinte. Cuvântul instituie şi creează o dorinţă, un comportament, un om.

Suntem de acord cu poziţia lui Emile Planchard, după care pedagogia „se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie şi cu ceea ce se face. Este, deci, ştiinţă descriptivă, teorie normativă, realizare practică” (1992, p. 32). Ca atare, această disciplină dialoghează cu realitatea educaţională, o chestionează şi o analizează, dar ţinteşte şi idealul, edifică şi sugerează ceea ce merită şi poate fi concretizat, chiar şi parţial, în act.

2 O PEDAGOGIE

2. Pedagogia ca interogaţie asupra educaţiei

Din punct de vedere etimologic, termenul pedagogie derivă din cuvântul grecesc paidagâgia (de \ & pais, paidos = copil şi agoge = acţiunea de a conduce), semnificând, în sensul propriu al cuvântului, conducerea copilului, creşterea acestuia sub aspect practic, concret. În greaca veche, mai există un termen provenit din aceeaşi rădăcină lingvistică, cel de paidagogos, care desemnează pe sclavul însărcinat cu conducerea copiilor la şcoală. Pedagogul antic era un serv, de origine deseori obscură, îndeplinind o funcţie umilă, neluată în seamă. În perioada modernă, pedagogul, identificat cu „grămăticul”, a constituit de multe ori ţinta sarcasmelor şi criticilor gânditorilor pentru dogmatismul şi manifestarea lui „pedantă” (termenul pedant derivă din aceeaşi rădăcină ca şi cuvântul pedagog). De aici, poate, şi umbra uşor depreciativă care mai pluteşte încă atunci când se invocă termenii de pedagogie şi pedagog. În literatura anglo-saxonă, întâlnim doar termenul education, care desemnează atât acţiunea de formare a omului, cât şi ştiinţa care studiază această procesualitate.

În calitate de ştiinţă a educaţiei, pedagogia studiază esenţa şi trăsăturile fenomenului educaţional, scopul şi

sarcinile educaţiei, valoarea şi limitele ei, conţinutul, principiile, metodele şi formele de desfăşurare a proceselor paideutice. Este adevărat că educaţia (sau unele componente sau aspecte ale acesteia) stă şi în atenţia altor discipline ştiinţifice. Printre acestea, amintim biologia (care vizează condiţionările neurofiziologice ale dezvoltării copilului), psihologia (interesată de procesele psihice implicate în învăţare), antropologia (care investighează resorturile cultural-istorice în devenirea fiinţei umane), sociologia (ce radiografiază condiţionările şi repercusiunile sociale ale educaţiei), politologia (care evidenţiază aportul şi funcţionalitatea politicilor şcolare editate la un moment dat) etc. De altfel, ştiinţele invocate mai sus interacţionează şi într-un alt mod cu pedagogia, prin constituirea unor aliaje disciplinare, prin interferenţa unor topici şi metode de investigare specifice mai multor discipline. Se vorbeşte astăzi de Ştiinţe ale educaţiei, care nu sunt decât expresii ale unor conexiuni disciplinare, dintre care amintim: psihologia pedagogică, sociologia educaţiei, axiologia pedagogică, epistemologia pedagogică, igiena şcolară etc. în acelaşi timp, însăşi pedagogia cunoaşte un proces de specializare a teoriei pe domenii, conţinuturi sau etape de vârstă relativ delimitate, formând sistemul disciplinelor pedagogice: pedagogia generală, pedagogia şcolară (cu subdiviziunile: antepre –, pre şi şcolară), pedagogia specială (surdo –, tiflo –, oligofreno-pedagogia), pedagogiile profesionale (agricolă, economică, artistică, juridică etc), pedagogia comparată, istoria pedagogiei, metodicile, pedagogia familiei etc.

După cum remarcă un analist al fundamentării teoretice a ştiinţelor educaţiei (Avanzini, 1992, p. 95), acestea au în comun faptul că se apleacă asupra unui „obiect” care este un „subiect” în curs de a se forma şi asupra căruia se exercită o acţiune reglementată de principii. Aceste ştiinţe sugerează sau interzic anumite

practici educative, în conformitate cu norme axiologice, deontologice, praxiolo

gice, norme care au ceva subiectiv în însăşi natura lor. Ştiinţele educaţie sunt mai maleabile, mai deschise variabilelor subiective tocmai pentru că ele vizează o stare prezentă sau deziderativă a fiinţei umane. Invocând nevoia unei clasificări a ştiinţelor educaţiei, Guy Avanzini (1992, p. 60) sugerează raportarea acestora la trei componente ale actului educativ:

a) finalităţile filosofice, religioase, culturale, sociale pe care le va urmări educaţia în cadrul societăţii;

b) structura internă a ceea ce se predă, adică modalitatea de pregătire şi vehiculare a conţinutului educaţiei;

c) problematica subiectului ce are ca sarcină încorporarea cunoştinţelor şi deprinderilor (studierea educatului din perspectivă biologică, psihologică, sociologică, etnologică).

O taxonomie asemănătoare cu cea expusă mai sus întâlnim la pedagogul spaniol José Luis García Garrido (1995, pp. 176 – 180). Acesta porneşte de la cele trei elemente fundamentale ale procesului educativ care predispun la interogaţii oarecum speciale: scopurile spre care tinde procesul educativ, subiecţii sau actorii procesului şi mijloacele sau căile pe care aceştia le folosesc pentru a atinge scopurile. Ştiinţele educaţiei care vizează scopurile pot fi denumite ştiinţe teleologice ale educaţiei (Filosofia şi Qeologia educaţiei). Cele care se ocupă cu actorii sau contextul în care aceştia fiinţează poartă denumirea de ştiinţe antropologice ale educaţiei (Biologia, Psihologia, Sociologia şi Antropologia educaţiei), în fine, ştiinţele care se apleacă asupra căilor folosite pentru a ajunge la împlinirea scopurilor pot fi denumite ştiinţe metodologice (Didactica, Politica, Economia şi

Planificarea educaţiei, Orientarea şcolară şi profesională). Aceste trei grupe de ştiinţe au în comun faptul că nu abordează întreg procesul educa iv, ci doar segmente concrete ale acestuia, într-o perspectivă teoretică bazată pe descompunerea gnoseologică progresivă a elementelor constitutive. Autorul le numeşte, din această cauză, ştiinţe analitice ale educaţiei. Atunci când procesele educative sunt abordate în totalitatea lor, dar prin subsumarea unor analize parcelate, avem de-a face cu ştiinţe analitico-sintetice (Istoria educaţiei şi Educaţia comparată). Când este vizat procesul educativ în ansamblul său, într-o perspectivă holistică, sunt invocate ştiinţele sintetice ale educaţiei (Pedagogia generală şi Pedagogia diferenţială).

O interesantă şi pertinentă discuţie asupra statutului epistemologic al pedagogiei întâlnim în lucrarea lui Cezar Bârzea, Arta şi ştiinţa educata t i, 995). Prestaţia teoretică a autorului citat vizează câteva obiective clare: definirea, în interiorul pedagogiei, a ceea ce este ştiinţă şi non-ştiinţă, evaluarea capacităţii ştiinţei educaţiei de a rezolva problemele specifice ale „obiectului” său, definirea condiţiilor epistemologice proprii acestei ştiinţe. Analizele întreprinse, pe baza unor supoziţii epistemice de ultimă oră, vin să acrediteze, o dată în plus, demnitatea teoretică a ştiinţelor educaţiei.

În perspectivă istorică, pedagogia a evoluat de la stadiul sentinţelor empirice, spontane („pedagogia populară”), până la cel al refleveţiei sistematice de factură filosofică sau ştiinţifică. Întruchipările actuale ale pedagogiei se înscriu într-un oo „riootui de iarer nu-le direcţii de cercetare se bazează pe studierea faptelor

prin experimentare şi cercetare cantitativă a datelor cu privire la educaţie, altele se bazează pe interpretare şi speculaţie, factori de ordin teoretic. Ambele traiecte de evoluţie sunt benefice şi necesare progresului acestei

ştiinţe. Trebuie păstrat atât contactul cu evoluţia faptelor (fără a aluneca în factologie sau empirism îngust), dar sunt necesare şi semnificarea şi reflecţia asupra rezultatelor analizelor. Sporul cognitiv este asigurat prin complementaritatea dintre perspectivele posibile de îmbogăţire şi validare a practicilor sau teoriilor pedagogice.

Cât priveşte dilema dacă pedagogia este o ştiinţă, o tehnică sau o artă, înclinăm să credem că disciplina în discuţie este ştiinţă, discurs teoretic asupra unui fenomen care, în unele circumstanţe, se prelungeşte în acţiuni concrete, întruchipând astfel note ale tehnicii (tehnica educativă). Nu credem că pedagogia este o artă (decât în cazuri speciale, când pedagogul este un artist al cuvântului, care scrie o pedagogie expresivă, asemenea literaturii; putem spune că JJ. Rousseau este un pedagog-artist). Calitatea de artă aparţine practicii paideutice, deci, educaţia poate fi o artă. Este adevărat că, uneori, pedagogul (cel care sugerează sau propune un sistem de gândire asupra educaţiei) este şi educator. Dar el este artist prin ceea ce face şi mai puţin prin ceea ce scrie sau gândeşte despre activităţile lui. Pedagogia lui Pestalozzi sau Herbart nu este o artă; educaţia care se realizează în acord cu tezele lui Pestalozzi sau Herbart poate fi însă o artă. Cum estetica nu este o artă, ci are menirea de a studia şi interpreta fenomenul artistic, la fel procedează şi pedagogia, reflectând asupra educaţiei, care, în viziunea unora, este şi o artă.

3. Dileme şi sfidări ale pedagogiei

Nu toţi agreează pedagogia şi pe cei care o slujesc. Pedagogia se referă la ceea ce urmează a fi învăţat, gândit, făcut sub presiunea unei alterităţi. Ea se opune într-un fel datului, înnăscutului. Pedagogul este cel care vine şi dictează, decretează, obligă. „Pedagogul este un om fără personalitate”, „pedagogic, didactic sunt de cele mai multe

ori defecte, chiar injurii, care calificã persoane sau discursuri", „astăzi, pedagogul nu este admis decât dacă se disimulează sau se adăposteşte, mai exact, dacă-şi apropie forma culturală a lejerităţii" constată cu amărăciune un pedagog contemporan (Beillerot, 1982, p. 59). Pedagogia se pune în serviciul unei violenţe simbolice la adresa individului; activitatea pedagogică, în calitate de act de inculcare, va produce un habitus care se formează în urma interiorizării unui arbitrar cultural propus, prin educaţie, de către instanţele aflate la putere pentru a primi o legitimare (Bourdieu, Passeron, 1970, pp. 19 – 25). Pedagogia legiferează nu numai distribuţia cunoaşterii, ci şi cenzurarea ei; ea poate deveni o unealtă a gestionării şi întăririi puterii. Nu totul trebuie transmis celor mulţi. Prin intermediul pedagogiei păstrăm sau ascundem adevărul. Există o pedagogie a secretului profesată cu bună ştiinţă de cei mari. Istoria umanităţii poate fi lecturată şi ca istorie a pedagogiilor ascunderii, disimulării, interzicerii, Inegalitatea provine din distribuirea preferenţială a ideilor. Cei care deţin idei sunt, desiiiur. mai

PEDAGOGIA – ŞTIINŢĂ A EDUCAŢIEI 2 3

„Pedagogia este noua raţionalitate a educaţiei secolului XX; pe măsura rafinării ei, va suscita reacţii de respingere sau de opoziţie larvară, dat fiind că este o raţionalitate a presiunii unui grup asupra altuia" (Beillerot, 1982, p. 74). Transmiterea cunoştinţelor nu este inocentă. Se transmite numai ce trebuie ştiut. Pedagogia se pune în serviciul unei ideologii. „Pedagogizarea" a devenit o preocupare de primă importanţă a celor care conduc. Dar, atenţie! acest lucru nu trebuie observat sau bănuit. Axioma infantilizării stă la baza oricărui program de dirijare a conştiinţelor. Ea este specifică atât regimurilor autoritare, cât şi celor democratice. Într-o societate democratică, accentul se pune pe convingere, nu pe constrângere. Pedagogia forţei este înlocuită cu pedagogia persuasiunii.

Gesticulaţiile brutale au fost înlocuite cu strategii mult mai rafinate. Pedagogia este o nouă formă de manifestare a voluntarismului contemporan. Avem nevoie de „învăţători”; când nu-i avem, le ducem lipsa, îi căutăm, căci totul se poate învăţa de la alţii (!).

Ceea ce este mai dureros este faptul că înseşi cadrele didactice se supun de multe ori raţionalităţii excesive a pedagogizării. Profesorul a devenit un comediant ce-şi joacă rolul din ce în ce mai conştiincios. Nu-şi pune nici problema că a devenit un servitor amabil al instanţelor supraetajate, nici nu se impacientează că aserveşte spiritele celor tineri şi neştiutori. Într-o anumită măsură, teatralizarea în educaţie este cerută. Totul se poate juca: profesorul se preface că e slab şi neputincios, mimează relaţii afective, pretinde că ştie totul, dă de înţeles că e la dispoziţia elevilor, reproduce informaţiile, ideile sau chiar replicile altora. „Constrâns să-şi mascheze «autenticitatea», dascălul – scrie Hubert Hannoun – este împins să joace comedia cuvintelor: acestea nu sunt pentru el scopuri în sine; ele devin trucuri, mijloace conştiente ale transmisiei şi ajutorului... «Expresia adevărată» a profesorului devine ceva secundar, o problemă de culise: ceea ce aşteaptă publicul-elev este un ansamblu de cuvinte ale scenei unde profe-sorul-actor joacă pentru el, publicul, şi nu pentru sine, un public pe care vrea să îl înţeleagă, pe care îl vrea sedus pentru a-i transmite o idee, o noţiune sau chiar un vis în care să creadă... sau pe care îl cere el să-l creadă. Corpul, hainele, nonverbalul, cuvintele sunt împăunarea sub care se retrage profesorul pentru a declanşa la elev ceea ce dă sens acţiunii sale: a seduce pentru a preda, adică pentru a transforma, pentru a progresa” (Hannoun, 1989, p. 100). Duplicitatea dascălului este prescrisă, instituţionalizată şi, de aceea, iertată, trecută cu vederea. „Minciuna” pedagogică este consimţită şi asumată cu seninătate. Se spune deseori că dascălul

trebuie să fie şi un bun actor. Realitatea adusă! „şcoală este una fabricată, mediată, modelată. A preda înseamnă a minţi din ce în ce mai puţin, a te apropia de adevăr în mod gradual. În punctul de pornire „minţi” cel mai mult. Minciuna pedagogică se dovedeşte a fi inevitabilă. Ea este chiar morală. Realitatea în sine poate fi brutală, îl poate buimăci pe elev. De aceea i-o prezinţi pe fragmente, în mod treptat, de la uşor la greu, de la apropiat la îndepărtat, de la simplu la complex, de la parte la întreg etc. „Minciuna pedagogică devine, deci, o formă de rău necesar sau afirmarea provizorie a unui contra-adevăr care se dovedeşte a fi, într-un moment al maturizării elevului, singura poartă prin care el poate să primească o informaţie, ţinând cont de faptul că imperfecţiunea va fi pa însăşi o trambulină a propriei lui perfecţionări” (Hannoun, p. 134). Educaţia

este expusă deci contrafactualităţii, alunecând, deseori, în fetişizare şi „maimuţăreală”. Reţetarul pedagogic se poate transforma, dacă nu suntem abili, într-un simplu paravan sub care se ascund elucubraţii periculoase şi pentru educaţi, şi pentru educatori.

Unei pedagogii oficiale, instituţionale, clasice, i se pot alătura proiecte pedagogice mobile, deschise, nestandardizate, mai apropiate de posibilităţile şi dezideratele elevilor sau ale altor instanţe. La începutul secolului XX, s-au editat o serie de programe pedagogice, circumscrise curentului „educaţiei noi”, care s-au dovedit a fi deosebit de benefice. Merită să invocăm numele unor binecunoscuţi pedagogi precum Maria Montessori, Ovid Decroly, Adolf Ferrière, Édouard Claparède, Roger Cousinet, Celestin Freinet, Peter Petersen etc., ce au imaginat şi practicat modalităţi educative care valorificau sensibilitatea, autonomia şi înclinaţiile naturale ale elevilor pe baza unor metode didactice nondirective.

Pedagogia nondirectivă a reactivat vechi presupoziţii educaţionale de factură romantică (majoritatea de sorginte rousseau-istă), iar unele soluţii ale acestui curent au alunecat spre absolutizări cu privire la libertatea necondiţionată a copilului. Cert este că atât pedagogia directivă, de sorginte herbartiană, cât şi pedagogia nondirectivă pot oferi, prin complementaritatea perspectivelor, soluţii actuale pertinente la sfidările din ce în ce mai deconcertante ale evoluţiilor prezente. Ni se pare util ca viitoarele cadre didactice să posede şi unele informaţii privind evoluţia gândirii pedagogice moderne şi actuale, pentru a putea percepe şi sancţiona operativ modele paideutice noi sau care se consideră inedite. Ca exemplificare, recurgem la cazul pedagogiei de tip Waldorf, care, integrată în contextul ideatic al începutului de secol, reprezintă un mixaj propedeutic interesant, dar nu inedit (întrucât acaparează idei din pedagogia de tip Montessori, Decroly, Claparède etc), desigur, cu reale valenţe educative, dar care nu poate fi generalizat la scara întregului învăţământ (după opinia noastră, elemente ale acestei pedagogii sunt benefice pentru învăţământul preşcolar şi, la unele activităţi, pentru cel primar). Numai un necunoscător sau un amator se lasă copleşit de falsa noutate sau de „miracolul” unei pedagogii „omnipotente”. Militām pentru o înmănunchere a soluţiilor pedagogice şi nu pentru impunerea unilaterală a uneia în dauna alteia. Educaţia fiinţei umane este o activitate deosebit de delicată şi complexă. Nu ne putem juca cu sufletele copiilor, experimentând soluţii care nu ştim unde vor conduce. Există o serie de limite deontologice la care trebuie să se gândească dascălii, părinţii, factorii de decizie, atunci când propun sau susţin un anumit tratament pedagogic. Problematica educaţiei nu se rezolvă printr-o singură emisiune ideatică sau strategică.

Fiecare teorie pedagogică aruncă o lumină asupra

fenomenului educaţional şi merită, prin aceasta, a fi luată în seamă (vezi Bertrand, 1993, p. 210). Problema nu este care ar fi cea mai bună teorie pedagogică, ci cum combinăm, articulăm şi valorificăm tezele din mai multe teorii pentru ca practica educativă să se perfecţioneze. Chiar dacă există o competiţie a teoriilor, şi o nemărturisită tentaţie a generalizării fiecărei teorii profesorul va medita adânc atunci când este în faţa unei opţiuni. Câteva criterii generale de pertinenţă a teoriei pot fi reţinute:

corelativitatea teoriei pedagogice atât cu idealurile şi valorile constante ale umanităţii, cât şi cu cele specifice, comunitare, ale populaţiei căreia i se aplică;

deschiderea şi permisivitatea optimă a normelor stipulate de teorie, faţă de posibilităţile şi aspiraţiile indivizilor şi, simultan, faţă de unele comandamente comunitare, sociale;

structuralitatea şi congruenţa logică a teoriei explicative; calitatea fundamentelor şi premiselor filosofice, etice, psihologice, logice;

eficienţa practică a teoriei, prin studierea consecinţelor aplicării ei în situaţiile precedente (facem observaţia că este riscant pentru profesor să experimenteze, de unul singur, o teorie cu totul nouă) şi prin urmărirea atentă a evoluţiilor în cazul în care profesorul aplică o anumită teorie;

predispoziţia teoriei pedagogice de a accepta alternative, schimbări de perspective, de a dovedi mobilitate explicativă şi procesuală în acord cu modificările ivite pe parcurs.

În general, pedagogia nu mai trebuie vizată astăzi ca un cod de procedură imuabil, ca un reţetar absolut, ca o litanie învăţată pe dinafară, capabilă de a da răspuns prefabricat la toate situaţiile posibile, ci se cere a fi

receptată ca un corpus de norme generale ce permit reasamblări, reajustări, resemnificări, ca o disciplină deschisă ce invită la meditaţie, la crearea de noi ipoteze, sugestii, idei. Este necesară o pedagogie care să facă din fiecare practician un om care gândeşte responsabil, de unul singur, în legătură cu ceea ce face. Avem nevoie nu de un canon, ci de o îndrumare minimală, dar necesară, în arta formării altuia cu ajutorul ei, pentru binele lui şi spre bucuria noastră.

Note bibliografice

Avanzini, Guy, 1992, Introduction aux sciences de Veducation, Privat, Paris.

Beillerot, Jacky, 1982, La société pedagogique, PUF, Paris.

Bertrand, Yves, 1993, Theories contemporaines de Veducation, Ed. Chronique sociale, Lyon.

Bârzea, Cezar, 1995, Arta şi ştiinţa educaţiei, E.D.P., Bucureşti.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, 1970, La Reproduction. Elements pour une theorie du sisteme d'enseignement, Les Editions de Minuit, Paris.

Drăgan, Ion, Nicola, Ioan, 1995, Cercetarea psihopedagogică, Ed. Tipomur, Târgu-Mureş. Durkheim, Emile, 1980, Educaţie şi sociologie, E.D.P., Bucureşti. Garrido García, José Luis, 1995, Fundamente ale educaţiei comparate, E.D.P., Bucureşti. Hannoun, Hubert, 1989, Paradoxe sur l'enseignement, Les Edition EST, Paris. Nicola, Ioan, 1994, Pedagogie, E.D.P., Bucureşti. Planebard, Emile, 1992, Pedagogia şcolara contemporană, E.D.P., Bucureşti.

EDUCAŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE

1. Ce (mai) este educaţia?

Din punct de vedere etimologic, termenul educaţie poate fi dedus din latinescul educo-educare (a alimenta, a îngriji, a creşte – plante sau animale). Cu înţelesuri

similare întâlnim, la francezi, în secolul al XVI-lea, termenul education, din care va deriva şi cel românesc educaţie. Termenul mai poate fi dedus şi din latinescul educe-educere, care înseamnă a duce, a conduce, a scoate. Se pare că ambele traiecte etimologice sunt corecte, iar ramificaţiile semantice – de altfel, destul de apropiate – concură la o decantare semiotică destul de precisă. Cât priveşte determinarea realităţii acoperite de termenul în discuţie şi a conţinutului iraţional, apar multiple dificultăţi, întrucât mulţi pedagogi vor înţelege educaţia în mod diferenţiat. Vom exemplifica printr-o serie de definiţii, în care se încearcă surprinderea esenţei fenomenului discutat:

A educa înseamnă a cultiva curăţenia sufletească şi buna cuviinţă a copiilor şi tinerilor, a-l creşte pe copil moral şi în evlavie, a avea grijă de sufletul lui, a-i modela inteligenţa, a forma un atlet pentru Hristos; pe scurt, a te îngriji de mântuirea sufletului lui. Educaţia este asemenea unei arte: artă mai mare decât aceasta nu există, pentru că, dacă toate artele aduc un folos pentru lumea de aici, arta educaţiei se săvârşeşte în vederea accederii la lumea viitoare (Ioan Hrisos-tom, apud, D. Fecioru, 1937, p. 9).

Educaţia este activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare şi moralizare a omului, iar scopul educaţiei este de a dezvolta în individ toată perfecţiunea de care este susceptibil (Kant, 1992, p. 17).

Educaţia este acţiunea de formare a individului pentru el însuşi, dezvoltându-i-se o multitudine de interese (Herbart, 1976, p. 62).

Educaţia constituie acţiunea generaţiilor adulte asupra celor tinere, cu scopul de a forma acestora din urmă anumite stări fizice, intelectuale şi mentale necesare vieţii sociale şi mediului special pentru care sunt destinate (Durkheim, 1930, p. 79).

Educaţia este acea reconstrucţie sau reorganizare a

experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei precedente şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia celei care urmează (Dewey, 1972, p. 70).

Educaţia e o voinţă de iubire generoasă faţă de sufletul altuia pentru a i se dezvolta întreaga receptivitate pentru valori şi capacitatea de a realiza valori (Spranger, 1930, p. 341 – 344).

Educaţia este o integrare: integrarea forţelor vieţii în funcţionarea armonioasă a corpului, integrarea aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri.

Integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea fiinţei sociale şi corporale, pentru dezvoltarea completă a personalităţii individuale (Hubert, 1965, p. 58).

Educaţia este activitatea conştientă de a-l influenţa pe om printr-o triplă acţiune: de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare, în direcţia creării valorilor culturale şi a sensibilizării individului faţă de acestea (Bârsănescu, 1934, pp. 159 – 164).

Observăm că în unele definiţii sunt luate în considerare fie scopul educaţiei, fie natura procesului, fie conţinutul educaţiei, fie laturile sau funcţiile actului educativ. Definirea educaţiei se poate realiza din unghiuri diferite de vedere. Ioan Cerghit (1988, pp. 13 – 16) identifică următoarele posibile perspective de înţelegere a acesteia:

a. educaţia ca proces (acţiunea de transformare în sens pozitiv şi pe termen lung a fiinţei umane, în perspectiva unor finalităţi explicit formulate);

b. educaţia ca acţiune de conducere (dirijarea evoluţiei individului spre stadiul de persoană formată, autonomă şi responsabilă);

c. educaţia ca acţiune socială (activitatea planificată ce se desfăşoară pe baza unui proiect social, care comportă un model de personalitate);

d. educaţia ca interrelaţie umană (efort comun şi conştient între cei doi actori – educatorul şi educatul);

e. educaţia ca ansamblu de influenţe (acţiuni deliberate sau în afara unei voinţe deliberate, explicite sau implicite, sistematice sau neorganizate, care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea omului ca om).

Sintetizând o serie de ipostaze ale educaţiei, surprinse în multiplele tentative de definire, vom evidenţia următoarele note şi trăsături ale educaţiei ca fenomen:

educaţia este un demers aplicabil doar la specia umană; această acţiune nu se poate extinde asupra lumii animalelor sau a plantelor, întrucât în acest perimetru factorul conştiinţă – fără de care nu există educaţie – lipseşte cu desăvârşire;

educaţia constă într-un sistem de acţiuni preponderent deliberate, ea este o „propunere” – cum se exprimă Daniel Hameline (1986, p. 53), a unei anumite intenţionalităţi, a unei previzibilităţi; acţiunile întâmplătoare şi toate influenţele ocazionale sunt purtătoare de mesaje educogene, dar nu pot fi induse la copii automat, ci mediate, integrate, exploatate – cu atenţie şi inspiraţie – prin acţiuni conjugate ale factorilor educaţiei;

În măsura în care influenţele sunt concentrate la nivelul unor instituţii de profil, acţiunile permit o organizare, o structurare şi chiar o planificare sub aspectul sarcinilor şi timpului acordat acestora;

educaţia se realizează în perspectiva unui ideal de personalitate umană, acordat la repere culturale şi istorice bine determinate;

educaţia nu este o etapă limitată numai pentru o anumită vârstă, ci se prelungeşte pe întregul parcurs al vieţii unui individ.

Funcţiile educaţiei sunt percepute în mod diferenţiat de către teoreticienii acestui fenomen. Unii pedagogi

relevă funcţiile de selectare şi transmitere a valo

2 8 PEDAGOGIE

şi de pregătire a acestuia pentru inserţia în social (Nicola, 1993, p. 21). Alţi autori evidenţiază funcţia cognitivă (de vehiculare a tezaurului de cunoştinţe), funcţia economică (de pregătire şi formare a indivizilor pentru producţia materială) şi funcţia axiologică (de valorizare şi creaţie culturală) (Safran, 1982, pp. 73 – 74). Funcţia principală a educaţiei se decelează contextual, prin împletirea funcţiilor invocate mai sus sau prin supralicitarea uneia dintre ele, atunci când realitatea socio-istorică o impune. În fond, prin educaţie se urmăresc două mari scopuri: „Primul e să dăm copilului cunoştinţe generale de care, bineînţeles, va avea nevoie să se servească: aceasta este instrucţia. Celălalt e să pregătim în copilul de azi pe omul de mâine şi aceasta este educaţia” (Berger, 1973, p. 65). Iar scopul educaţiei este atins atunci când individul obţine acea autonomie care-l determină să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare despre care se poate spune că trebuie conturată definitiv, static, prin educaţia instituţionalizată. O parte din trăsăturile personalităţii sunt formate direct prin educaţie, dar o bună parte din calităţile acesteia sunt opera propriei formări – care depinde, în ultimă instanţă, tot de educaţie. Încât, vom fi de acord cu Maurice Dubesse care afirmă că „educaţia nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze” (1981, p. 112).

În ultimul timp, teoreticienii folosesc termenul de „metacogniţie” pentru a circumscrie o nouă competenţă a celui care este educat. Aptitudinea de a „metacunoaşte”, de a gândi asupra gândirii, adică de a avea „o conştiinţă globală a atuurilor intelectuale de care dispunem, precum procesul gândirii, concentrarea memoriei etc”. (Freedman, 1993, p. 70), care conduc la o mai bună funcţionare şi producere a cunoştinţelor, devine o prioritate în vremurile

noastre. Dacă ce! care învaţă ia cunoştinţă de propriile lui procese de gândire şi de posibilităţile lui de învăţare, el poate nu numai să-şi sporească repertoriul strategiilor, dar cucereşte astfel o măiestrie spontană, actualizând, prin selecţie şi aplicaţie, cele mai nimerite achiziţii. Nu achiziţia în sine este valoroasă, ci cum, când şi ce se actualizează atunci când trebuie. Educaţia poate deveni astfel un sistem „autopoietic" (Prévost, 1994, p. 24), adică un resort autoregulator (un fel de „auto-facere", de fasonare pe cont propriu) pentru individ, care cultivă şi facilitează autogenerarea unor scheme de gândire sau de conduită care s-au dovedit a fi eficiente şi au condus la sporirea autonomiei persoanei.

În literatura de specialitate, mai întâlnim şi alţi termeni corelativi educaţiei: dresaj, domesticire, îndoctrinare, salvare, formare, instruire, învăţare etc.

Dresajul este acea acţiune având ca obiect constituirea în fiinţa preumană a unor obişnuinţe, adică a unor mecanisme ce se montează graţie unor asociaţii sau determinări mecanice gen cauză-efect (dacă delfinul face mişcarea cerută, primeşte un peştişor), pe baza reflexelor condiţionate. În plus, cum remarcă René Hubert (1965, p. 54), dresajul se face în perspectiva unor scopuri artificiale, care nu sunt naturale animalului respectiv, printr-o translare forţată a unor comportamente cu coloratură antropomorfă, acestea fiind reeditate prin automatisme.

Domesticirea este un dresaj mai complicat, întrucât el se realizează din raţiuni practice. Dacă funcţia dresajului este prioritar ludică, domesticirea are finalităţi utile pentru omul ce foloseşte un animal domesticit. Domestirirpa ctoui

Instinctul animalului, deviindu-l de la finalitatea firească; ea sfârşeşte prin a fixa la animal nişte obişnuinţe ce se transmit ereditar. Animalul nu mai funcţionează

asemenea unui automat; şi-a câştigat o a doua natură, care, adesea, este o deformare a naturii sale originare (Hubert, 1965, p. 55). Această transformare afectează specia şi nu numai indivizii izolaţi.

Îndoctrinarea este o formă mai ascunsă de achiziţionare a unor conduite mentale, specifică perioadei primitive a omenirii, dar care continuă să fie mereu prezentă. Ea presupune o impunere a unui punct de vedere sectar sau partizan (Bower, 1970, p. 29), prin ascunderea scopului acestei ralieri (există întotdeauna un interes ideologic sau pragmatic); cu cât disimularea este mai bună, cu atât consecinţele îndoctrinării sunt de mai lungă durată. Ceea ce rămâne interesant este faptul că la această condiţionare participă şi individul respectiv; acesta nu se împotriveşte, ci îmbrăţişează cu inocenţă noul punct de vedere. Îndoctrinarea presupune un anumit grad de inconştienţă a subiectului. Nu-l poţi îndoctrina pe unul care ştie că este îndoctrinat.

Salvarea este un termen specific creştinismului şi se referă la desăvârşirea fiinţei umane prin intrarea în lumea veşnică, prin credinţa în Hristos. Salvarea presupune o pregătire continuă a omului, printr-o conduită exemplară, în vederea accederii la împărăţia lui Dumnezeu.

Formarea se referă la transformarea personalităţii elevului, la determinarea sau facilitarea ivirii unor noi trăsături caracteriale, a unor conduite psihice dezirabile.

Instruirea este un termen care subsumează acţiunea de transmitere stricto sensu de informaţii elevilor şi vizează mai ales latura instrumental-intelectuală.

Predarea este procesul de prezentare organizată a unor cunoştinţe elevilor de către cadre pregătite în acest sens. Conţinutul predării este atent dimensionat pentru ca transmiterea informaţiilor să poată avea loc. Rolul director în predare îl are profesorul.

Predarea este o relaţie cu un obiect de cunoscut:

propus de un subiect (profesorul);

conform unei acţiuni de înmagazinare care se organizează prin tratarea informaţiei;

ce angajează subiectul din punct de vedere psihologic, afectiv şi cognitiv;

Înrădăcinat într-o dorinţă care se exprimă prin aşteptarea uneischimbări.

Relaţia cu obiectul are loc conform unei acţiuni ce se desfăşoară în mod liber şi care:

se constituie printr-o elaborare/reorganizare a proceselor cognitive, psihomotorii, socio-afective, vizând dobândirea unor noi competenţe;

comportă mai multe faze de explorare;

se desfăşoară în conformitate cu mijloace sau de către persoane care exercită o funcţie de mediere;

ajunge la desluşirea unor cunoştinţe despre obiect (Aumont, Mesnier, 1992, pp. 36 – 37).

Învăţarea vizează îndeosebi pe agenţii care suportă intervenţia educativă; ea constă în însuşirea metodică de către elevi a unor cunoştinţe sau deprinderi cerute de profesori.

2. Educaţia şi provocările lumii contemporane

Prin structură, obiective şi conţinut, educaţia trebuie să răspundă necontenit unor exigenţe ale evoluţiei realităţii naţionale şi internaţionale. Semnificaţiile şi eficienţa actului educativ sunt date de disponibilităţile educaţiei de adaptare şi autoreglare faţă de sfidările tot mai numeroase ale spaţiului social. Problematica lumii contemporane, caracterizată prin universalitate, globalitate, complexitate şi caracter prioritar (Văideanu, 1988, p. 106) demonstrează tot mai pregnant că soluţiile cele mai eficiente nu pot fi găsite prin demersuri şi angajări secvenţiale, parcelate, ci e nevoie de o viziune

holistică în studierea şi decantarea celor mai eficiente mijloace de rezolvare a marilor probleme cu care se confruntă omenirea (degradarea mediului, explozia demografică, proliferarea conflictelor dintre naţiuni etc). Analiza problematicii contemporane şi identificarea marilor teme de meditaţie (vezi Văideanu, Neculau, 1985) au condus la constituirea – în plan educaţional – a unor răspunsuri specifice, prin potenţarea „noilor educaţii" sau a unor noi tipuri de conţinuturi: educaţia pentru pace, educaţia ecologică, educaţia pentru participare şi democraţie, educaţia demografică, educaţia pentru schimbare şi dezvoltare, educaţia pentru comunicare şi pentru mass-media, educaţia nutriţională, educaţia economică şi casnică modernă, educaţia pentru timpul liber, educaţia privind drepturile fundamentale ale omului, educaţia pentru o nouă ordine internaţională, educaţia interculturală etc. (vezi „Buletinul cabinetului pedagogic", 3/1985, Duţu, 1989, Rey, 1986). Este de aşteptat ca această listă să se modifice (fie prin dispariţia unor „educaţii", în măsura în care realitatea îngăduie aşa ceva, fie – mai degrabă – prin impunerea unor noi cerinţe şi conţinuturi educative). Ca modalităţi practice de introducere a „noilor educaţii", sunt menţionate (Văideanu, 1988, p. 109) trei posibilităţi:

a. prin introducerea de noi discipline centrate pe un anumit tip de educaţie (dificultatea constă, însă, în supraîncărcarea programelor de învăţământ);

b. prin crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiţionale (modulele având un caracter interdisciplinar de tipul: Conservarea şi gestiunea resurselor naturale – la disciplina Biologie);

c. prin tehnica „approche infusionnelle" (prin infuziunea cu mesaje ce ţin de noile conţinuturi în disciplinele „clasice").

Cât priveşte aspectul procesual al demersului

educativ în sine, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu nevoia unor redimensionări şi chiar a unor schimbări de paradigme educaţionale. J.W. Botkin şi colaboratorii săi (1981, pp. 26 – 71) fac o disociere interesantă între învăţarea de menţinere şi învăţarea inovatoare, care ne poate sugera traiecte posibile pentru prezentul şi viitorul educaţiei. Societăţile tradiţionale – arată autorii invocaţi – au adoptat un tip de învă –

ţâre de menţinere, care pune accentul pe achiziţia de metode şi reguli fixe, pentru a putea face faţă unor situaţii cunoscute şi recurente. Acest tip de învăţare este menit să asigure funcţionarea unui sistem existent, a unui mod de viaţă cunoscut, şi stimulează abilitatea noastră pentru a rezolva probleme date şi a perpetua o anumită experienţă culturală. În condiţiile în care apar şocuri existenţiale, schimbări, înnoiri, rupturi, este nevoie de un alt tip de învăţare, aşa-numita învăţare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii şi societăţile să acţioneze în situaţii noi şi presupune calităţile autonomiei (a nu mai avea nevoie de alţii) şi integrării (a accede la o gândire holistică, ce este capabilă să conexeze operativ informaţiile recent intrate în circulaţie). În timp ce învăţarea de menţinere tinde să ia drept inatacabile valorile impuse ca atare şi să treacă cu vederea toate celelalte valori, învăţarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile şi obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Învăţarea de menţinere este esenţială, dar insuficientă. Este indispensabilă în situaţii bine determinate, unde ipotezele rămân fixe. Valorile pe care se sprijină sunt bine delimitate şi recunoscute. Are la bază o gândire algoritmică, secvenţe de gândire prefabricate, ce operează în contexte determinate. Dar învăţarea de menţinere nu face faţa situaţiilor limită. Învăţarea inovatoare presupune formularea de probleme, sfărâmarea

clişeelor. Ea predispune la ruperea structurilor închise, antere-flexive. Valorile ei nu sunt constante, ci mai degrabă schimbătoare.

Este adevărat că marile schimbări existenţiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. Progresul se face nu prin respectarea tradiţiilor, ci prin contestarea traseului bătătorit. Istoria progresează prin partea proastă a lucrurilor – spunea Hegel. Întotdeauna oamenii incomozi fac revoluţiile (cognitive, sociale). Vom înţelege de aici că ambele tipuri de învăţare sunt benefice, cu condiţia conducerii variabile a celor care învaţă către acel traiect al învăţării care este în concordanţă cu sarcinile, conţinuturile şi finalităţile educaţiei. Se pare că în multe împrejurări ale prezentului, educaţia inovatoare este mai productivă, dacă o comparăm cu cea de menţinere.

O posibilă evoluţie a educaţiei, în perspectivă, va avea loc prin centrarea ei şi pe baza exploatării capacităţii de cunoaştere holistică (raţiune, sentiment, voinţă) a creierului uman. Se ştie că educaţia tradiţională se opune, mai mult sau mai puţin, tendinţei holistic-integrative a creierului (Wurtz, 1992). Suntem, poate, prea obsedaţi, uneori, de exactitatea logică, or creierul lucrează şi cu probabilităţi sau cu aproximaţii vagi. Se pare că educaţia contemporană nu exploatează suficient emisfera cerebrală dreaptă. Emisfera stângă, cea a secvenţialităţii logice, este capabilă să structureze cunoştinţe noi, dar ea nu ne poate furniza informaţii noi, nu este deci creatoare de idei noi. Orice descoperire epocală, noutăţile – în general – au depins întotdeauna de intuiţiile emisferei drepte, de capacitatea creierului, care funcţionează holistic. Aşa-numita educaţie transper-sonală, susţinută pe/de calităţile „informante" ale emisferei drepte, are meritul de a încuraja educatul în a deveni autonom, de a problematiza, de a se abate de la autoritatea „programei analitice", de a pune întrebări prohibite, de a sonda profunzimi, de a căuta

sensuri etc. Mergând mai departe, în compararea celor două ipostaze ale educaţiei, Bruno Wurtz (1992, pp. 221 – 224) evidenţiază, pe două coloane, următoarele principii diferenţiatoare:

Principiile vechii paradigme

1. Accentul cade pe conţinut, pe însuşirea de informaţii „corecte” în mod definitiv.

2. A învăţa este un rezultat, o sosire, o destinaţie.

3. Structură ierarhică şi autoritară. Conformismul e recompensat, rebeliunea gândirii diferite e descurajată, imparţialitatea e dezavuată.

4. Structură relativ rigidă, programă analitică obligatorie.

5. Progres prescris. Cunoştinţele se însuşesc într-un ritm obligatoriu pentru toţi. Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferitele activităţi. Separarea vârstelor.

6. Prioritatea randamentului, a performanţelor, a reuşitei.

7. Accentul cade pe lumea exterioară. Experienţa lăuntrică e considerată ca neavenită.

8. Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile generale sunt dezaprobate.

9. Accentul cade pe gândirea analitică, liniară, a emisferei cerebrale stângi.

10. Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor şi a performanţelor obţinute – practică ce duce la stigmatizare şi la fenomenul „auto-împlinirii profeţiei”. Educabilul se plafonează la limita exprimată de eticheta care i s-a aplicat.

11. Preocupare faţă de norme.

Principiile noii paradigme

Accentul cade pe învăţarea învăţării permanente, pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitatea faţă de

conceptele noi, pe modul accesului la informaţii, cunoştinţele nefiind niciodată definitive.

A învăţa este o evoluţie, o cale fără sosire. A învăţa este un proces.

Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Toleranţă faţă de imparţiali şi faţă de cei ce gândesc altfel. Elevii şi dascălii se privesc reciproc ca oameni, nu ca roluri.

Structură relativ flexibilă. Predomină opinia că există multe căi şi mijloace în predarea unei teme date.

Flexibilitatea şi integrarea vârstelor. Elevul nu e legat în mod automat prin vârstă de anumite teme. Ritmurile înaintării în materie pot fi diferite.

Prioritatea sinelui, a valorii proprii a individului, care generează performanţele.

Experienţa lăuntrică trebuie considerată drept un factor de coeziune în învăţare. Se promovează activarea imaginaţiei, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.

Instituţiile şi ideile care se abat de la convingerile comune sunt promovate, ca parte a procesului creativ.

Se depun eforturi pentru a construi şi institui o educaţie care să solicite întregul creier. Raţionalitatea emisferei cerebrale stângi are drept complement strategiile ho-liste, neliniare şi intuitive. Se urmăreşte insistent confluenţa şi contopirea ambelor procese.

Limitarea etichetării la un rol auxiliar, descriptiv şi subordonat. În niciun caz, ea nu trebuie să devină valorizare fixă, ce stigmatizează prin aplicare pe biografia educabilului.

Preocupare faţă de performanţele individului raportate la potenţialul propriu. Predomină interesul pentru punerea la încercare a limitelor exterioare şi pentru depăşirea limitelor nerrprintă;

EDUCAŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE

Principiile vechii paradigme

12. Încredere acordată prioritar cunoştinţelor livreşti, teoretice, abstracte.

13. Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul şi destinaţia lor specială.

14. Condiţionare birocratică. Rezistenţă faţă de propunerile colectivităţii.

15. Educaţia e considerată necesitate socială pentru o anumită perioadă, în vederea formării unui minim de aptitudini şi în vederea interpretării unui anumit rol. Se învaţă pentru prezent, nu pentru viitor. Reciclarea e consecutivă progresului.

16. Încrederea crescândă în mijloacele tehnice (dotare audio-vizuală, computere, înregistrări pe benzi magnetice, tehnică de prelucrare a textelor, robot etc). Dezumanizarea învăţământului.

17. Numai dascălul emite cunoştinţe. Sens unic al fluxului instructiv-educativ.

Principiile noii paradigme

Completarea cunoaşterii teoretice şi abstracte prin experiment şi experienţă, învăţarea are loc atât în sala de clasă, cât şi în afara ei. Se fac diferite incursiuni cercetase, nu lipsesc nici ucenicia meşteşugărească, demonstraţia practică şi întâlnirea cu experţii.

Preocuparea pentru ambianţa învăţării se extinde asupra condiţiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanţă a claustrării cu interacţiunea, a activităţilor liniştite cu cele exuberante.

Propunerile colectivităţii găsesc sprijin. Există chiar un anumit control obştesc.

Educaţia e privită ca evoluţie de-a lungul întregii vieţi. Ea are o legătură doar tangenţială cu şcoala. Se învaţă mereu pentru viitor, progresul derulându-se cu o

viteză mult mai mare decât cea a succesiunii generaţiilor. Reciclarea anticipează progresul.

Utilizarea strict instrumentală a unor mijloace tehnice adecvate. Dascălul uman, relaţiile dascăl-elev sunt de neînlocuit.

Dascălul învaţă şi el de la elevi. Reciprocitatea învăţării.

Soluţia rezolvării problemelor actuale trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Astăzi, obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe încât numai o concentrare a eforturilor întreprinse de mai multe instituţii, concretizată în ceea ce unii au numit „cetatea educativă” (Faure, 1974, p. 225), prin „redistribuirea” învăţământului către mai mulţi factori, ar putea crea acţiuni ale căror rezultate să fie mulţumitoare. Încât, o restructurare a atribuţiilor diferitelor compartimente ale socialului, cu privire la cerinţele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică, şi presupune, cum sugerează unii analişti (Siciński, 1984, p. 226), o regândire şi o corelare mai adâncă a politicilor şcolare, culturale, economice şi sociale la nivelul ansamblului societal. De pildă, nu numai că ar trebui să se accentueze mai mult valoarea „instrumentală” a educaţiei, ci şi instrumentele culturale se cer a fi reconvertite în surse educative explicite, care să modeleze şi să formeze personalitatea. Contextul cultural – şi, prin extensie, cel social – trebuie astfel dimensionat încât el însuşi să inducă influenţe educative directe, vizibile. Unii autori merg atât de departe în maximizarea capacităţii educogene a unor incinntf» chrisip încât rpr dperniari-îirpn snriptătii Tvan Tllirh inelat catolic şi

pedagog american, mânat de un optimism exagerat faţă de forţele individului şi de un pesimism adânc faţă de

şcoală ca instituţie, propovăduieşte (himeric) o societate fără şcoală, în care educaţia s-ar realiza prin intermediul unor „prilejuri educative” ineficiente sau chiar imposibil de acceptat (Hannoun, 1977). Oricât de mult s-ar face această redistribuire şi acest glisaj al funcţiilor, şcoala trebuie să rămână instituţia fundamentală în care se vor pune bazele unei educaţii iniţiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit tot mai complex, tocmai datorită necesităţii împletirii şi corelării funcţionale a acesteia cu alte segmente ale socialului, pasibile de a realiza, secvenţial, sarcini şi acţiuni ale instituţiei specializate care rămâne, în continuare, şcoala.

Însuşi contextul social şi cel global comportă numeroase modificări, structurale şi funcţionale. În condiţiile libertăţii de expresie, ale democratizării vieţii sociale, ale liberei circulaţii, ale dispariţiei unor linii nete de demarcaţie (interstatale, interetnice, interconfesionale etc), educaţiei îi revin sarcini inedite şi dificile. Educaţia interculturală, în contextul migraţiei şi al coexistenţei în acelaşi spaţiu a unor expresii culturale diferite, pare să fie de mare actualitate după unii autori (vezi Jones, Kimberley, 1989; Rey, 1993). Cu toate că societăţile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situaţiile monoculturale. Conţinuturile şi strategiile didactice au în continuare un caracter etno-centrist (sau sociocentrist) şi predispun, mai degrabă, la „ghetoizare” decât la deschidere şi comunicare intergrupală. Modalităţile de relaţionare la culturile „vecine” sau „mari” sunt – mai degrabă – de factură exotică, artificială, caricaturală. Educaţia pentru şi într-o Europă (sau lume) unită trebuie să cultive valori precum toleranţa, respectul reciproc, credinţa în egalitatea sau complementaritatea culturală, universalizând eventualele diferenţe spirituale sau valori locale, în vederea unei bune comunicări sau

convieţuiri.

Pentru viitor, obiectivele educaţiei trebuie să fie infuzate de conotaţii culturale. Deceniul mondial al dezvoltării culturale (1988 – 1997), decretat de UNESCO şi ONU (conform rezoluţiei 41/187, adoptată de Adunarea Generală a Naţiunilor Unite în 1986) obligă la orientarea şcolii spre cultivarea valorilor universale autentice. Programul sus-menţionat se articulează în jurul a patru obiective majore:

luarea în consideraţie a dimensiunii culturale a dezvoltării;

afirmarea şi îmbogăţirea identităţilor culturale;

lărgirea participării tuturor la viaţa culturală;

promovarea cooperării culturale internaţionale (Guidepratique, 1988, p. 19).

Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ţinând cont de diversitatea culturilor şi a interacţiunilor culturale care există între populaţiile din interiorul unei ţări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta presupune naşterea unei noi mentalităţi, la scară planetară, mai atentă la aspectele calitative şi umane ale dezvoltării şi la formarea unui curent de opinie conform căruia progresul trece prin educaţie şi cultură (vezi şi Desjeux, 1991, pp. 28 – 29).



3. Educaţia formală, nonformală şi informală

Pornind de la varietatea situaţiilor de învăţare şi de la gradul diferit de intenţionalitate acţională, educaţia se poate obiectiva în trei ipostaze: educaţia formală, educaţia nonformală şi educaţia informală.

Educaţia formală. Se referă la totalitatea influenţelor

intenţionate şi sistematice, elaborate în cadrul unor instituţii specializate (şcoală, universitate), în vederea formării personalităţii umane. Educaţia şi instruirea sunt explicite în virtutea unor obiective clar formulate, iar procesul se caracterizează prin intensitate, concentrare a informaţiilor şi continuitate. Scopul acestui tip de educaţie îl constituie introducerea progresivă a elevilor în marile paradigme ale cunoaşterii şi instrumentalizarea lor cu termici culturale care le vorasigură-o” anumită Autonomie educativă. Pregătirea este elaborată în mod conştient şi eşalonat, fiind asigurată de un corp de specialişti pregătiţi anume în ălest sens. Informaţiile primite sunt cu grijă selectate şi structurate, caracterizându-se prin densitate şi rigurozitate ştiinţifică. Educaţia formală permite o asimilare sistematizată a cunoştinţelor şi facilitează dezvoltarea unor capacităţi, aptitudini şi atitudini necesare pentru inserţia individului în societatea dată. Educaţia formală este puternic expusă şi infuzată de exigenţele suprapuse ale comandamentelor sociale şi, uneori, politice. Ea este dimensionată prin politici explicite ale celor care se află la putere la un moment dat. Formalul răspunde unei comenzi sociale, fie de asigurare a transmiterii zestrei istorice şi culturale, fie în vederea formării profesionale. „O caracteristică nu mai puţin însemnată a educaţiei formale – observă Teodor Cozma – o consti. -tuie acţiunea de evaluare care este administrată în forme, moduri şi etape anume stabilite, pentru a facilita reuşita şcolară, succesul formării elevilor. Trebuie să reţinem şi faptul că evaluarea în cadrul educaţiei formale revine cu deosebire fiecărui cadru didactic şi instituţieX în ansamblu” (Cozma, 1988, p. 49). Cu toate că educaţâî Htorrrială este generalizată şi indispensabilă, unii autori (Văideanu, 1988, pp. 227 – 228) nu uită La reliefeze şfunele-carenţe ale acesteia: centrarea pe performanţele înscrise în programe care lasă puţin loc imprevizibilului, tendinţa de îngurgitare

a cunoştinţelor, predispunerea către rutină şi monotonie etc.

Educaţia nonformală. Cuprinde totalitatea influenţelor educative ce se derulează în afara clasei (activităţi extrajara-perişcolare) sau prin intermediul unor activităţi opţionale sau facultative. Termenul nonformal desemnează o realitate educaţională mai puţin formalizată sau ne formalizată, dar totdeauna cu efecte formative (Cozma, 1988, p. 50). Acţiunile incluse în acest perimetru se caracterizează printr-o mare flexibilitate şi vin în întâmpinarea intereselor variate, individuale ale elevilor. Educaţia de tip nonformal a existat dintotdeauna. Ceea ce este nou astăzi în legătură cu această manieră de a educa rezidă în organizarea ei planificată. În unele situaţii, educaţia nonformală poate fi o cale de ajutor pen

laţi, locuitori din zonele retrase, analfabeţi, tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale (Landsheere, 1992, p. 566). Printre obiectivele specifice acestei educaţii, se pot enumera:

a) susţinerea celor care doresc să-şi dezvolte sectoare particulare în comerţ, agricultură, servicii, industrie etc;

b) ajutarea populaţiei pentru a exploata mai bine resursele locale sau personale;

c) alfabetizarea;

d) desăvârşirea profesională sau iniţierea într-o nouă activitate;

e) educaţia pentru sănătate sau timpul liber etc.

Există riscul ca activităţile derulate sub însemnele nonformalului să cultive derizoriul, să vehiculeze o cultură Minoj-populară –, desuetă. Trebuiifcon-şââentizat faptul că procesul d „e v-jgănzare Xiţnng-rtdâu-mje realizează, într-o bună măsură, prin educaţia nonformală, mai ales atunci (band, aceasta (nu) (este; articulată cu educa-

iajmţiţionalizaţă. Cum ne atenţionează unele lucrări recente (vezi l'education non-formelle... 1991, pp. 9 – 19), se vor lua măsuri ca, prin procesul de „popularizare" a culturii datorate educaţiei nonformale, să nu se pervertească valorile acesteia.

În mod concret, aceste influenţe se exercită prin intermediul cercurilor, concursurilor, olimpiadelor şcolare şi sunt iniţiate fie de şcoală, fie de organizaţiile de copii şi tineret, de organizaţiile de părinţi, de organizaţii confesionale etc. Activităţile sunt dimensionate şi coordonate tot de specialişti (profesori, tehnicieni, cercetători etc), dar care „îşi joacă rolurile mai discret, asumându-şi adesea misiunea de animatori sau de modelatori" (Văideanu, 1988, p. 231).

Includem în această sferă şi acele emisiuni ale radioului şi televiziunii, special structurate şi fixate pentru elevi, caracterizate prin continuitate sau frecvenţă ridicată (emisiunile gen Teleşcoala) şi realizate competent de către pedagogi (chiar şi activitatea unor reviste sau ziare, în măsura în care se adresează explicit copiilor şi elevilor, stă tot sub semnul educaţiei nonformale). Raportul educaţiei nonformale cu educaţia formală este unul de complementaritate (Cozma, 1988, p. 50), atât sub aspectul conţinutului, cât şi sub aspectul modalităţilor şi formelor de realizare.

k Educaţia informală. Include totalitatea informaţiilor neintenţionate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ – cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care (nu) sunt jşelectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic. Aceste influenţe-pot fi organizate şi instituţionalizate (însă din perspectiva altor instanţe şi interese decât cele pedagogice, întrucât mass-media, de pildă, posedă şi o anumită structură şi intenţionalitate), dar deseori sunt complet aleatorii, infuzate inconştient în gândirea şi

comportamentele indivizilor, în împrejurările şi contactele spontane ale existenţei cotidiene. Se pare că educaţia informală precede şi depăşeşte ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare practicile educaţiei formale. Cele mai-semnificative mesaje informale sunt cele emise de mass-media. Pentru ca o informaţie obţinută prin mass-media să devină funcţională, adică o cunoştinţă, ea trebuie integrată, conexată şi semnificată valoric în sistemul de reprezentări şi cunoştinţe achiziţionate ante – EDUCAŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE 3 7

nor. O importantă valoare o prezintă, pentru educaţia informală, încercările şi trăirile existenţiale, care, cumulate şi selectate, pot încuraja raporturrnoiâdân-ce în ce mai eficiente faţă de realitatea înconjurătoare. În contextul informai de educaţie, iniţiativa învăţării revine individului; educaţia stejvojiunţară, iar grilele de evaluare sunt altele decât în educaţia formală". cdmpetenţalntr-uiii domeniu sau altul fiind criteriul reuşitei.

Analiza comparativă a celor trei modalităţi ne face să credem că toate strategiile sunt necesare, având în vedere diferenţierile privind cadrele, mijloacele, conţinuturile şi poziţiile diferite ale educaţilor, această variabilitate venind în întâmpinarea situaţiilor tot mai complexe în care sunt puşi oamenii în societatea contemporană.

Într-o perspectivă sistemică, se poate lesne observa că toate cele trei dimensiuni ale educaţiei au câte ceva specific de îndeplinit (cf. Pain, 1990, p. 233).

1. Educaţia formală oferă:

ca demers iniţial, introducereaindividului în tainele muncii intelectuale organizate;

posibilitatea de a formaliza cunoştinţele, plecând de la achiziţii istorice şi practici reieşite din acţiune;

recunoaşterea achiziţiilor individuale;

formalizarea şi concretizarea achiziţiilor în alte modalităţi educative pe plan social.

2. Educaţia nonformală:

răspunde adecvat la necesităţile concrete de acţiune;

oferă un prim moment de abstractizare prin extragerea de cunoştinţe din practică;

facilitează contactul cu cunoştinţe plecând de la nevoile resimţite de educaţi;

demitizează funcţia de predare.

3. Educaţia informală furnizează:

O sensibilizare la contactul cu mediul ambiant;

momentul declanşării unui interes de cunoaştere pentru subiect;

posibilitatea trecerii de la un interes circumstanţial la o integrare mai cuprinzătoare;

posibilitatea unei explorări personale, fără obligaţii sau prescripţii ferme;

O marjă de libertate de acţiune pentru elaborarea unui proiect personal;

posibilitatea de a gestiona propriul proces de formare.

În acelaşi timp, se pot invoca mai multe raţiuni pentru o integrare a celor trei modalităţi:

capacitatea de a răspunde la situaţii şi nevoi complexe;

conştientizarea unor situaţii specifice, cu totul noi;

n mai bună conştientizare a unor nevoi individuale şi colective;

O mai mare sensibilitate la situaţii de blocaj care cer noi abordări şi rezolvări;

ameliorarea formării formatorilor;

facilitarea autonomizării „formaţilor";

conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educaţia.

Dar se pot reţine, simultan, şi unele raţiuni contrare acestei integrări posibile dintre educaţia formală,

nonformală şi informală, atunci când:

se pune în aplicare un sistem mai selectiv al indivizilor;

această conjugare funcţională apelează la un sistem centralizat care poate răpi din marja de libertate a acţiunii în interiorul fiecărei modalităţi;

este urmărită menţinerea unei disjuncţii între inteligenţa abstractă şi inteligenţa concretă (scop care, cel puţin teoretic, poate fi admis).

În afară de pledoaria pentru o integrare a celor trei ipostaze ale educaţiei, unii autori propun modalităţi concrete de articulare (Văideanu, 1988, pp. 236 – 237), precum sublinierea codurilor de referinţă (concepte fundamentale) şi a codurilor de interpretare (criterii, metodologii), prin creşterea ponderii disciplinelor umaniste cu un grad de generalitate mai mare (filosofie, istoria culturii şi civilizaţiei, literatură etc), prin introducerea şi sporirea orelor de sinteză şi/sau a orelor la dispoziţia profesorului, la care alţi autori (Cozma, 1988) mai adaugă integrativitatea instrumentală pe axa transdisciplinară a conţinuturilor şi activităţilor şcolare, metoda abordării infuzionale etc.

Coordonarea şi articularea celor trei ipostaze ale educaţiei constituie o problemă complexă. Experienţele nonformale ale şcolarilor nu sunt întotdeauna cunoscute şi exploatate în şcoală. Articularea se poate realiza la mai multe niveluri (cf. Hamadache, 1993, p. 15):

În perspectiva structurilor verticale, administrativ-ierarhice, asigurând o complementaritate benefică între acţiunea unitară a statului şi iniţiativele comunităţilor de bază;

În perspectiva structurilor orizontale, locale sau participative, care asigură articularea între diferiţi intervenienţi socio-culturali;

la nivelul reţelelor, cum ar fi centrele de sprijin dintr-

o anumită zonă, facilitând conlucrarea dintre mai mulţi factori grupali sau individuali.

Cert este că toate cele trei educaţii „paralele”, chiar dacă au propriul câmp de acţiune şi funcţionalităţi diferite, îngăduie extensinişijn-renăjrmideri benefice, această articulare conducând la întărirea lor reciprocă şi la eficientizarea demersului educativ. Cele trei forme se sprijină şi se condiţionează reciproc. Trebuie recunoscut, totuşi, că, sub aspectul succesivităţii în timp şi al consecinţelor, educaţia formală ocupă un loc privilegiat, prin necesitatea anteriorităţii ei pentru individ şâprâr Tputerea ei integratâv Trdesinteză. De amploarea şi profunzimea educaţiei formale depinde fcaliâî Tea” coordonări Fşi integrării influenţelor nonformale şi informale. Că la urâm MieârrâiaTTX – xnrieleârea

fav Mrcălionformalului sau a informalului, este adevărat. Depinde când, cu ce se pleacă mai departe şi ce reuşeşte individul să (mai) facă în continuare.

4. Educaţia permanentă. Conţinut şi semnificaţii

Conceptul de educaţie permanentă poate fi disociat de un alt conţinut noţional, cel referitor la caracterul permanent al educaţiei. Necesitatea permanenţei educaţiei în plan individual şi istoric a fost intuită de mult timp, în primul rând de clasicii pedagogiei universale. „Pentru fiecare om, viaţa sa – notează Comenius – este o şcoală, de la leagăn până la mormânt”. Şi tot el consideră că „tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, urzim, dobândim şi posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care ne urcăm din ce în ce mai mult, spre a ajunge cât mai sus, fără însă să putem atinge vreodată suprema treaptă” (1970, p. 20).

Considerăm că acest concept de educaţie permanentă este specific pedagogiei contemporane şi că acoperă un principiu teoretic şi acţionai care încearcă să

regularizeze o anumită realitate specifică secolului nostru. De altfel, teoreticienii educaţiei permanente relevă de fiecare dată factorii care reclamă şi justifică înscrierea învăţământului în perspectiva educaţiei permanente: procesul de accelerare a schimbărilor, explozia demografică, evoluţia fără precedent a ştiinţelor şi tehnologiei, sporirea timpului liber, criza modelelor relaţionale şi de viaţă (Lengrand, 1973), multiplicarea profesiunilor, creşterea gradului de democratizare a vieţii sociale (Văideanu, 1988).

De aceea, astăzi, educaţia trebuie concepută ca un continuum existenţial, a cărui durată se confundă cu însăşi durata vieţii şi care nu trebuie limitat în timp (vârsta şcolară) şi închis în spaţiu (clădiri şcolare) (Faure, 1974, p. 300). Educaţia permanentă constituie un răspuns specific la dinamismul existenţial, o luare pe cont propriu a unei formări adecvate la solicitări multiple şi inedite, „este un mod al omului de a se elibera de tensiuni, de crize, de surprizele profesionale neplăcute. Ea este un scut şi un sprijin care întăreşte încrederea în viitor şi în progres; ea are caracter anticipativ, bazându-se pe obişnuinţa de a învăţa şi pe ideea că într-o societate democratică fiecare învaţă de la fiecare” (Văideanu, 1988, p. 137).

Obiectivele educaţiei permanente nu pot fi disociate de cele ale educaţiei realizate în general, de cele ale educaţiei şcolare, în primul rând. Toate obiectivele educaţiei şcolare şi extraşcolare, ale instruirii organizate sau spontane trebuie astfel reorientate şi dimensionate încât să vizeze dobândirea autonomiei formative cu calităţi subsecvente, precum: stabilitate intra-psihică, vigoare emoţională, avânt lăuntric, opţiune responsabilă, angajare socială, autodepăşire, dispoziţie pentru reînnoirea cunoştinţelor, învăţare de a învăţa, interânvăţarea, sporire a educabilităţii, învăţare autodirijată (Dave, 1991, pp. 407 – 410).

Principiul educaţiei permanente trebuie pus în relaţie directă cu progresul individual şi social. Pentru individ, educaţia permanentă este un efort de reconciliere şi armonizare ale diverselor stadii de instruire (preşcolar, şcolar, universitar), în aşa fel încât individul să nu vină în conflict cu sine însuşi (Lengrand, 1973, p. 55). Modalitatea operaţională de întrupare a educaţiei permanente depinde de numeroase variabile intra- şi extraeducaţionale, ce caracterizează diferite zone culturale şi chiar anumiţi indivizi.

Educaţia permanentă presupune o expansiune cantitativă, sub aspectul duratei de desfăşurare şi al multiplicării situaţiilor de învăţare. Totodată, învăţământul însuşi, ca modalitate instituţionalizată de educaţie – limitată în timp, după cum se ştie – trebuie să suporte o regândire calitativă, în sensul că este necesar să se înscrie în perspectiva educaţiei permanente, atât prin conţinuturile stipulate, metodele de predare şi evaluare, dar – mai ales – prin proliferarea unor obiective cu puternice conotaţii formative. Dacă învăţământul tradiţional punea accentul pe transmiterea de cunoştinţe, formarea de priceperi şi obişnuinţe şi cultivarea unor atitudini şi capacităţi intelectuale, astăzi această triada ierarhică trebuie inversată (cf. Văideanu, 1988, pp. 82 – 83), pe primul loc plasându-se exigenţa formării de atitudini şi capacităţi spirituale, după care urmează formarea de priceperi şi deprinderi şi, la urmă, se plasează transmiterea de cunoştinţe. Cât priveşte selecţia şi prelucrarea conţinutului învăţământului, acestea trebuie să favorizeze dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale, prin vehicularea nu numai a cunoştinţelor ci – în primul rând – a mijloacelor de a le obţine, de a le valorifica şi semnifica în mod autonom. Metodologia didactică trebuie să potenţeze activizarea elevilor şi implicarea

directă a acestora în învăţare şi evaluare.

În general, profesorul însuşi trebuie – mai întâi – sensibilizat şi pregătit pentru a imprima elevilor nevoia de a se educa permanent. El se va comporta la orele sale ca un model de (auto) educaţie pentru elevii săi. Într-un anumit sens, profesorul devine un „coleg de învăţare", alături de elevii pe care (şi cu care) îi educă. Trebuie demitizate prejudecăţi mai vechi privind atotcunoaşterea sau infailibilitatea cognitivă a dascălilor. Cadrele didactice însele vor „coborî" de pe soclurile pe care s-au aşezat, cu sau fără voia lor, cu precauţie şi sinceritate, căutând – împreună cu elevii – soluţii, rezolvări, adevăruri ca pentru prima dată sau chiar pentru prima dată. Trebuie să avem iniţiativa de a ne etala adevărata faţă (căci sinceritatea şi inocenţa pot cuceri) şi curajul de a ne coborî singuri de pe soclul pe care ni se pare că am fost fixaţi. Se ştie – de pildă – că Sfântul Augustin, în calitate de pedagog, recomanda învăţătorilor să facă din fiecare curs o creaţie, o reîncepere a cunoaşterii alături de elevi, căci „cu cât suntem mai uniţi sufleteşte cu elevii noştri, cu atât şi nouă ni se prefac lucrurile vechi în lucruri noi" (cf. Narly, 1935, p. 65).

Principiul educaţiei permanente alimentează şi potenţează acea disponibilitate neţărmurită a individului de a cunoaşte mai mult şi mai bine, de a se încrede în forţele proprii pentru a învăţa şi a cerceta, de a se înscrie pe un traseu existenţial mereu nou, care are la orizont un alt început. Căci educaţia (prin şcoală) nu e decât o iniţiere, un debut, un ajutor pentru autoajutor.

Note bibliografice

Aumont, Bernadette, Mesnier, Pierre-Marie, 1992, L'acte d'apprendre, PUF, Paris.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, Curs de Pedagogie generală, predat în anii 1933 – 1934 şi 1934 – 1935, ed. a

II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti.

Berger, Gaston, 1973, Omul modern şi educaţia sa, E.D.P., Bucureşti.

Botkin, J., Elmandira M., Malita M., 1981, Orizontul fără limite al învăţării, Ed. Politică, Bucureşti. Bower, Carlton, 1970, Philosophical Perspectives for Education, Scott Foresman and Company, Glenview, Illinois.

EDUCAŢIE ŞI CONTEMPORANEITATE 4 1

„Buletinul cabinetului pedagogic” nr. 3, 1985, Noile educaţii, Universitatea „Al. I. Ciwa” din Iaşi. Cerghit, Ioan, 1988, Determinaţiile şi determinările educaţiei, în Curs de Pedagogie, Universitatea

Bucureşti.

Comenius, J.A., 1970, Didactica Magna, E.D.P., Bucureşti. Cozma, Teodor, 1988, Şcoala şi educaţiile paralele, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi. Dave, R.H., 1991, Analiza fi sinteza conţinutului ilustrativ, în Fundamentele educaţiei permanente.

E.D.P., Bucureşti. Desjeux, Dominique (coord.), 1991, Le sens de l’autre, Stratigles, riseaux et cultures en situatton interculturelle, UNESCO/ICA.

Dewey, John, 1972, Democraţie şi educaţie, E.D.P., Bucureşti, Dubesse, Mauriee, 1981, Etapele educaţiei, E.D.P., Bucureşti. Durkheim, Emile, 1930, Educaţie st sociologie, Ed, Caia Şcolilor, Bucureşti, Duţu, M., 1989, Educaţia st problemele lumii contemporane, Ed, Albatros, Bucureşti, Freedman, Jonn, 1993, Pour une dducatton de base de quallti, BIE, UNESCO, Paris, Faure, Edgar, 1974, A învfita săfli, E.D.P., Bucureşti.

Hamadache, AII, 1993, Articulation de l’educatlon formelle et nonformelle, UNESCO, Paris, Hnraeline, Daniel, 1986, L’iducation, ses inwges et son propos, Editions EST, Paris, Hărnicim, Hubert, 1977, Ivan lllteli sau şcoala fM societate, E.D.P., Bucureşti, Herbart, J.H., 1976, Prelegeri pedagogice, E.D.P., Bucureşti. Hubert, Rână, 1965, Tralti de pedagogie ginirale, PUP, Paris, Jones, Cr.,

Kimberley, K., 1989, L'iducation Interculturelle. Concept, contexte et programate, Consell de l'Europe, Strasbourg.

Kant, Immanuel, 1992, Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii, Ed. Agora, Iaşi. Landsheere, Viviane de 1992, Liducatlon et la formatlon, PUF, Paris, Lingrand, Paul, 1973, Introducere în educaţia permanentă, E.D.P., Bucureşti, Narly, Constantin, 1935, Istoria pedagogiei, voi, I, Publ, Inst. Pedagogic Cernăuţi; vezi De cateclitzandis rudibus, Ttibingeli, 1909, p, 23. Nicola, Ioan, 1993, Pedagogie, E.D.P., Bucureşti, Pain, Abraham, 1990, iducatlon Informelle, Ed, L'Harmattan, Paris, Privost, Hervi, 1994, L'individuallsatlon de la formatlon, Autonomie et/ou soclallsation, Clironique sociale, Lyon, Rey, Micheline, 1986, Former les enseignants à l'iducation Interculturelle? Conseil de l'Europe.

Strasbourg.

Rey, Micheline (coord.), 1993, Psyciwlogie cilnlque et Interrogatlons culturelles, L'Harmattan, Paris. Siciński, Andrzej, 1984, Objectifs iducatifs et valeurs culturelles, în Râflexion sur le dâveloppement flutur de l'iducation, UNESCO, Paris. Spranger, Édouard, 1930, Lebensformen. Geisteswtssenschaftliche Psyciwlogie und Ethik der Personlichkeit, Max Verlang, Halle.

Safran, O., 1982, Funcţiile educaţiei, în Probleme fundamentale ale pedagogiei, E.D.P., Bucureşti. UNESC0,1991, L'iducation non-formelle: riseaux Institutionnels et pratiques sociaks, Paris. UNESC0,1988, Guide pratique de la Dicennie mondiale du diveloppement culturii 1988 – 1987, Paris. Văideanu, George, Neculau, Adrian, (coord), 1983, Tineretul şi lumea contemporană, Junimea, Iaşi. Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti. Wurtz, Bruno, 1992, New Age, Ed. de Vest, Timişoara.

FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI

1. Dimensiunea teleologică a educaţiei

Ca orice acţiune umană, educaţia vizează postularea şi împlinirea unui scop, a unui proiect de devenire umană. Nu se poate face educaţie fără a avea în vedere finalitatea demersului – prototipul de personalitate către care se tinde. Dar acţiunea de a conduce pe cineva către un scop nu este de ajuns în cazul acţiunii formative. Destinaţia educaţiei este (trebuie să fie), prin definiţie, pozitivă. Aşadar, finalitatea educaţiei, sub aspect practic şi teoretic, trebuie discutată din punct de vedere teleologic, dar şi axiologic.

Sensul teleologic al educaţiei este imprimat de faptul că educaţia, în fiecare secvenţă de manifestare, este ghidată, orientată şi reglată de un sistem de valori acţionale (comenzi, exigenţe, intenţii, dorinţe etc.) conştientizate şi, uneori, exprimate de către factorii care sunt angajaţi în acţiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaţionale, care se metamorfozează în finalităţile educaţiei, nu au un caracter spontan, voluntarist, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socio-culturale şi chiar individuale (maturitatea şi experienţa cadrului didactic, amploarea şi profunzimea intereselor educaţilor etc).

Dacă există o superioritate a educatorului faţă de educat, aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conştient asupra finalităţilor, pe când al doilea actor nu întrezăreşte scopul decât în mod confuz şi aspiră spre el în mod inconştient (Hubert, 1965, p. 311). Educatorul va şti dinainte unde trebuie să ajungă. „Activitatea de a educa, de a preda, de a forma se explică mai puţin prin pentru că şi mai mult prin pentru ca” (Reboul, 1984, p. 138). Aşadar, proiectivitatea acţională este intrinsecă actului educativ.

Un lucru bine făcut se înscrie în orizontul unui ţel la care se ajunge respectând anumite canoane de raţionalitate, convertite într-o „gramatică” a acţiunii. A acţiona în plan educaţional înseamnă a delibera asupra

traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiţii date, înseamnă a identifica şi adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea scopului şi a introduce în realitatea educaţională o serie de variabile şi factori care (auto) reglează acţiunea înspre finalităţile propuse, în fond, finalităţile educaţiei ating demnitatea de valori practice (praxiologie), întrucât vizează eficientizarea acţiunii şi sunt consecinţe ale intenţionalităţii umane. „Un eveniment voit întotdeauna – notează Kotarbiński (1976, p. 66) – constituie un scop pentru autor numai dacă el depune un efort pentru ca evenimentul respectiv să se producă”. Nu orice efort intenţional poate fi etichetat ca eficient întrucât „este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficienţă generală cel puţin egală cu eficienţa generală realizată până în

acel moment de oricare altul” (Kotarbiński, 1976, p. 183). Încât finalităţile educaţiei – chiar dacă suportă un comentariu filosofic – nu se definesc deductiv, pornind de la principii abstracte, ci se structurează plecând de la realităţi contingente, de la interese şi trebuinţe determinate. De altfel, decelarea scopurilor pe care acţiunile noastre educative le poartă este destul de dificilă întrucât, la un moment dat, intenţionalitatea este ascunsă, latentă, camuflată în însăşi acţiunea în curs de desfăşurare. John Dewey surprinde foarte bine intimitatea dintre intenţionalitate şi acţiune atunci când afirmă, oarecum tranşant, că educaţia – ca proces – nu poate avea un scop dincolo de el însuşi, iar scopul fundamental al educaţiei, ca reconstrucţie şi transformare continuă, este de a crea şansa tinerilor de a reorganiza permanent procesul de creştere spirituală. „Un veritabil obiectiv se opune întru totul unui obiectiv care este impus ca rezultat al unui proces de acţiune din exterior. Acesta din urmă este rigid... este un ordin dictat din exterior pentru a face

un anumit lucru... Acestea sunt răspunzătoare pentru... caracterul mecanic şi servil al muncii profesorului şi elevului” (Dewey, 1990, p. 160). Pedagogul american sugerează unele criterii de pertinenţă ale finalităţilor educaţionale:

a. obiectivul propus trebuie să depăşească toate condiţiile existente, să fie reformulat în consens cu resursele şi dificultăţile educaţionale;

b. obiectivul are un caracter schematic şi provizoriu; întruparea în act îi relevă autentica valoare;

c. obiectivul este un „diriguitor” al activităţii, un polarizator al ei către ţinta avută în vedere; rezultatul final este semnul reuşitei activităţii (Dewey, 1990, pp.153 – 155).

În acelaşi timp, sunt formulate şi o serie de cerinţe de ordin practic:

un obiectiv educativ se cere a fi fundamentat pe activităţile şi nevoile intrinseci ale educaţilor;

un obiectiv trebuie să permită o „traducere” în metode, care să faciliteze cooperarea dintre toţi factorii educativi;

finalităţile nu sunt generale şi ultime; obiectivele vor suporta contextualizări şi adecvări la trebuinţele imediate (Dewey, 1990, pp. 157 – 160).

Ideea conform căreia scopurile educaţiei sunt implicite şi ascunse o întâlnim şi la Olivier Reboul, care, în ciuda evidenţelor, vorbeşte despre dimensiunea „inconştientă” a finalităţilor educaţiei; luăm cunoştinţă de importanţa lor atunci când ele nu se realizează sau sunt realizate insuficient (1984, p. 141). Finalitatea se „descoperă” în măsura în care aceasta nu se realizează. Avem de-a face cu o teleologie întoarsă pe dos: ne dăm seama de ceea ce trebuia făcut când nu am făcut!

Exigenţele de ordin axiologic vor ghida orice încercare de a institui şi de a trasa finalităţile educaţiei.

Prin finalităţi se conturează scopul ultim şi cel mai înalt al perfecţiunii umane. Ca atare, în acest context, relaţionarea la sistemul de valori este de neconceput. Este ştiut că în societate pot fiinţa – simultan – mai multe idealuri valorice, care vizează personalitatea umană. Nu-i mai puţin adevărat că, în anumite circumstanţe, se pot depista diferite incompatibilităţi şi chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la idealul uman. Teoria şi practica pedagogică trebuie să selecteze şi să concentreze acele idealuri valorice cu potenţial

maxim în propensiunea omului şi a umanităţii pe traiectul plenitudinii şi perfecţiunii existenţiale. Iar, dacă e să dăm crezare lui Kant, care a înţeles ca nimeni altul funcţionalitatea unei idealităţi (în plan cognitiv, etic şi estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia „copiii nu trebuie crescuţi după starea de faţă a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică a idealului omenirii şi a întregii sale meniri” (Kant, 1992, p. 15). În fond, trebuie să recunoaştem. – odată cu filosoful din Kb nigsberg – că schiţa unei teorii asupra educaţiei este un ideal nobil care nu ar vătăma cu nimic atunci când noi nu am fi în stare a-l realiza. „Un ideal nu este altceva decât concepţia unei perfecţiuni care nu s-a întâlnit încă în experienţă... Ideea unei educaţii care să dezvolte în om toate dispoziţiile sale naturale este absolut adevărată” (p. 12). Idealurile ne oferă nu numaidecât valori absolute, imuabile, ci şi trepte valorice pasibile de a se adecva posibilităţilor umane, care – unele dintre ele – sunt pe „măsura” omului. Şi, chiar dacă mai rămâne un „rest” ideatic de neatins, nu putem nega funcţia practică a imposibilului care „forţează” posibilul să se actualizeze. Educaţia nu numai că creează o „anti-natură”, în sensul că înfrânează impulsurile primare, dar ea are şi un caracter „supranatural”, prin aceea că vine să

monteze în comportamentul uman prefigurări ale imaginaţiei sale. „Într-o lume a supranaturii «suprarealiste», posibilul există, chiar dacă diferă de real. Această lume este cea a tuturor virtualităţilor şi nu numai a celor pe care le credem logic posibile; căci se întâmplă, câteodată, ca posibilul să nu se lase a fi prevăzut. Logica însăşi nu conţine nici realul şi nici posibilul. Ea este un loc de articulare a posibilului cu realul, dar nu singurul" (Atlan, 1991, p. 297). Ceea ce nu există încă urmează a se întruchipa prin educaţie. Educaţia face joncţiunea dintre posibil şi real.

Asimilând finalităţile educaţiei cu scopurile paideutice, pedagogul german Erich E. Geissler (1981, pp. 30 – 32) le discută sub forma unor perechi contradictorii:

a) scopuri materiale versus scopuri formale;

b) cele de conţinut în contradicţie cu cele comportamentale;

c) cele utilitare în contrast cu cele nepragmatice;

d) scopuri specifice disciplinelor în contrasens cu cele supradisciplinare.

Scopurile materiale se referă la asimilarea unui bagaj de cunoştinţe într-o perspectivă sistemică. Se va numi „material" tot ceea ce poate fi cuprins într-un cod de cunoştinţe transmisibile, ce sunt scriptic fixate, putându-se verifica relativ uşor dacă acestea au fost însuşite sau aplicate.

Scopurile formale se decelează prin focalizarea spre subiect şi vizează modelarea aptitudinilor şi cultivarea personalităţii. Scopurile formale sunt foarte importante, dar ele sunt mai greu de surprins în cuvinte sau de cuantificat.

Scopurile centrate pe conţinut sunt cele care orientează educaţia spre conţinuturi definibile, identificabile, dinainte ştiute.

Scopurile centrate pe comportament orientează

practica educativă spre interiorizarea de către elevi a unor acţiuni ce devin expresive la nivelul comportamentelor.

Scopurile utilitare desemnează însuşirea unor deprinderi cerute imediat de realizările practice.

Scopurile nepragmatice se referă la unele conduite libere de finalitate, care nu sunt aservite vizibil unor cerinţe concrete.

Scopurile disciplinare variază de la o disciplină la alta, pe când cele supradisciplinare cuprind anumite constante teleologice urmărite la toate disciplinele (cultivarea autonomiei spirituale, întărirea motivaţiei, învăţarea învăţării etc).

Evidenţiind o serie de caracteristici ale unor curente de gândire asupra finalităţilor (istorism, teleologie, eclectism, dogmatism, psihologism, biologism, estetism, eticism, logicianism, pragmatism), Ştefan Bârsănescu, în Cursul de pedagogie (predat în anii 1933 – 1934 şi 1934 – 1935), ajunge la următoarele constatări (p. 223):

a. idealurile educative sunt înrudite cu valoarea supremă a unei epoci, ba chiar ele reprezintă „copia” valorii supreme a unei epoci;

b. există atâtea scopuri ale educaţiei câte genuri de societăţi sau culturi există;

c. dacă vrei să afli idealul educativ al unei epoci, trebuie să întrebi ce valoare supremă apreciază acea epocă.

Încrezându-se în faptul că „această viaţă are preţ prin ceea ce creăm în domeniul culturii” (p. 223), Ştefan Bârsănescu ajunge la concluzia că scopul educaţiei este dublu: unul obiectiv, de a lucra pentru păstrarea şi sporirea valorilor obiective şi altul subiectiv, de a face pe individ să se preocupe şi să vibreze pentru valorile subiective şi să poarte grija de a le păstra şi spori (p. 224). Considerăm că acest punct de vedere – oarecum, generic –

este de strictă actualitate. Numai în măsura în care educaţia ne sensibilizează faţă de valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, vehicula şi chiar crea, numai atunci putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă şi autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund şi mai variat, cu atât câştigăm în libertate, plasându-ne în vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieşirea din inerţia existenţială, marile revoluţii în plan individual şi social sunt condiţionate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural (Whitehead, 1962, p. 2). Încorporarea valorilor culturii este o şansă reală pentru desăvârşirea a ceea ce eticienii numesc personalitate morală, caracterizată prin libertatea alegerii, voinţei, dorinţei şi autocreaţiei, prin diminuarea dependenţelor (sau, eventual, prin conştientizarea şi stăpânirea acestora) faţă de alţii şi faţă de instanţele supraetajate, într-un cuvânt, prin autodeterminare morală. „Idealul şi datoriile morale care definesc moraliceşte atitudinea faţă de alţii, responsabilitatea şi judecăţile apreciative – afirmă Ioan Grigoraş (1982, p. 169) – sunt printre principalele caracteristici care denotă că, în procesul autodeterminării sale morale, omul se conduce şi autoconstruieşte ca valoare, în timp ce în procesul determinării el este mai mult un produs”.

Ieşirea de sub „imperiul” anumitor determinări nu poate (şi nu trebuie) să fie totală, căci se ştie că şcoala este o importantă instanţă de socializare. Or, finalităţile educaţiei trebuie să circumscrie în mod explicit formarea viitorului adult pentru adantarea şi antrenarea lui psihosocială. „Integrarea elevului în colectivi

tatea şcolară – constată Adrian Neculau (1983, p. 56) – prilejuieşte achiziţionarea unor modele de acţiune

sociale, învăţarea unor comportamente psihosociale, constituie deci un mijloc de perfecţionare a stilului de viaţă participativ. Viaţa socială din colectivitatea şcolară oferă prilej de afirmare, dar şi de exercitare a unor roluri noi, de experimentare a unor modele de conduită solicitate de cei cu care elevul intră în contact, de învăţare psihosocială dirijată”.

Finalităţile educaţiei se decantează pe axa idealitate-realitate, printr-un dozaj optim între dezirabilitate şi posibilitate. Nivelul ideatic al finalităţilor educative trebuie să fie destul de „înalt”, pentru a reprezenta cu adevărat un model funcţional, dinamic şi în continuă mutare către noi orizonturi de perfecţiune, cu forţă ademenitoare pentru individ. În acelaşi timp, finalităţile trebuie să se adreseze unor oameni concreţi, să potenţeze maximal forţele lor latente şi să se adecveze unor realităţi bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural; ele trebuie să permită o perfectare a inserţiei individului în social, dar şi o creştere a răspunderii societăţii pentru destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcţională, dinamică, între planul general şi cel particular se pot dimensiona idealuri, scopuri şi obiective pertinente, cu adevărat valoroase şi realizabile.

2. Ideal, scop şi obiective educaţionale în funcţie de caracterul general sau concret al explicitării, dar pornind şi de la extensiunea câmpului educaţional vizat de finalităţi, acestea din urmă permit specificări în trei domenii relativ distincte: ideal educativ, scop al educaţiei şi obiective educaţionale. Dacă în primul paragraf am folosit cei trei termeni în mod indistinct, este cazul acum să reliefăm notele caracteristice pentru fiecare ipostază a finalităţilor educaţiei. Am văzut că ele definesc în mod sintetic modelul de personalitate vizat de acţiunea educaţională. Creionarea prototipului de personalitate la nivel macrostructural se realizează prin intermediul

idealului şi scopului educaţiei. La nivelul microstructural al activităţilor didactice propriu-zise devin operante obiectivele educaţionale.

Idealul educativ. Este categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată. Idealul educativ este o instanţă valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri şi obiective determinate, care direcţionează procesul de formare a tinerei generaţii. Cum scria Constantin Narly (1995, p. 94), „idealul nu este numai polul spre care tinde orice înrâurire educativă, ci este în acelaşi timp prisma, este luneta prin care noi privim şi concepem însăşi întreaga realitate pedagogică aşa cum ne apare în marile ei probleme”.

Idealul educativ, în sine, nu este funcţional decât în măsura în care permite o „traducere” în secvenţe deziderabile sau normative, prin redimensionări şi „concretizări” la realităţile şi situaţiile educaţionale. Datorită gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni, uneori, inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenţia de a forma „omul total”, în anumite circumstanţe istorice), asta şi datorită faptului că idealul educativ nu se decantea7 ă natural” în r

specific al activităţilor educative, ci se „decretează”, din exterior – uneori cu emfază – din partea unor instanţe politice, de pildă. Aşa se face că idealurile educaţionale sunt expuse conjuncturilor istorice, conţin o doză importantă de „irealitate”, ele mai mult se declamă, decât se înfăptuiesc. Nu trebuie însă trasă concluzia că fiinţarea idealurilor educative este iluzorie sau că acestea nu ar avea niciun rol. Dimpotrivă, idealul educativ determină şi forţează realităţile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează – selectiv – o serie de imperative

supraordonate, ghidează şi legitimează axiologic strategii educative, sancţionează trasee periferice sau rezultate educaţionale catastrofice.

Funcţia idealului este potenţată şi de faptul că idealul educaţiei nu) eişte un modgiştandard, impus o dată pentru totdeauna, ci un model dinamic ce permite redimensionări în funcţie de câmpul de posibilităţi în care are loc educaţia. De altfel, un ideal educaţional ar trebui să se caracterizeze prin trei dimensiuni (cf. Nicola, 1993, pp. 69 – 70):

a. dimensiunea socială (să fie congruent sau coextensiv unor cerinţe sociale);

b. dimensiunea psihologică (să răspundă nevoilor şi posibilităţilor indivizilor; nu trebuie să fie cu mult peste „putinţa” oamenilor);

c. dimensiunea pedagogică (să permită o transpunere practică în plan instructiv-educativ).

Cât priveşte nivelurile de la care vom porni în fixarea unui ideal pedagogic, acestea ar putea fi, după unii pedagogi (Nicolescu, 1995, p. 24), următoarele:

determinarea socială (tipul şi esenţa societăţii);

modelul dezvoltării ideale a personalităţii istoriceşte determinat;

valorile fundamentale ale lumii contemporane (democraţia, umanismul, civismul, toleranţa, respectarea drepturilor omului etc.);

tradiţiile culturale, valorile naţionale întemeiate istoric.

Scopul educaţiei. Este o ipostază a finalităţii educaţiei care realizează acordul întrekiealul educaţional şi obiectivele sale, atunci când el este pe Tffi-Sâiâsă toate” sta în locul idealului, când acesta este supradimensionat axiologic sau inadecvat, iluzoriu, utopic. Scopul educaţiei este o finalitate secretată de înseşi acţiunile didactice, este adecvat acestora şi vehiculează secvenţe ale modelului de

personalitate umană, aşa cum pot fi ele realizate în practica instructiv-educativă. Scopul vizează finalitatea unei acţiuni educaţionale bine determinate. Dacă idealul educativ este general şi unitar, scopurile ce (eventual) îl detaliază sunt variate, multiple, datorită relativizării acestora la diversitatea situaţiilor educative. Putem identifica, astfel, scopul unei lecţii, al unei teme, al unui exerciţiu, al unei laturi a educaţiei etc. De dorit este ca, între ideal şi scop, să se stabilească o relaţie de continuitate şi adecvare. Dar realitatea, uneori, contravine acestei exigenţe. De pildă, s-a putut observa o anumită discontinuitate între idealul formării „omului nou”, al „personalităţii socialiste multilateral dezvoltată” şi scopurile fixate la lecţii de învăţători şi profesori, care erau disjuncte sau chiar contrastau cu idealul „fixat” de factorii decizionali. De aceea, postulăm o oarecare autonomie a scopurilor în raport cu idealul educativ. Mai tot timpul, scopurile fixate de cei „de jos” erau consonante cu valorile pedagogice autentice şi alese cu profesionalism şi i-Qcnri Ticai-iiitată într-o snriefate normală, scopurile trebuie să detalieze conţi

nutul idealului educaţional. Dar, cum normalitatea este discutabilă, e bine să avem în vedere un evantai mai larg de posibilităţi.

Obiectivul educaţional. Este ipostaza cea mai „concretă” a finalităţilor şi desemnează tipul de schimbări pe care procesul de învăţământ sau cel din alt sistem educativ îl aşteaptă şi/sau îl realizează. Întotdeauna, obiectivele educaţionale se referă la achiziţii de încorporat, redate în termeni de comportamente concrete, vizibile, măsurabile şi exprimabile. Dacă scopul educativ vizează evoluţii şi schimbări mai extinse din punct de vedere cognitiv, afectiv, comportamental, obiectivele educaţionale au în vedere achiziţii concrete, detectabile,

observabile în mod direct. Obiectivele educaţionale se deduc din scopurile educaţiei. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat; ele sunt „colorate” de această idealitate. Dar determinarea nu este atât de puternică încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educaţional. După cum am sugerat, idealul proferat la un moment dat poate fi pus în chestiune. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat de „jos” în „sus”, de la obiective – prin scopuri – către ideal, printr-un proces de epurări şi decantări valorice, de intercondiţionări reciproce, care să conducă la un spor calitativ, de adecvaţie şi „realism” al acestuia. După cum şi obiectivele sau scopurile recuperează. sau „traduc” secvenţe mai mari sau mai mici ale idealului educaţional. Sensurile de deplasare pe axa finalităţilor se pot schimba în funcţie de realităţi şi conjuncturi socio-istorice. Contează însă menţinerea unui echilibru funcţional şi realizarea unei contaminări permanente cu valori, dinspre finalitatea ce le polarizează mai întâi către celelalte.

Raportate la influenţele manifestate asupra tuturor componentelor strategiei didactice, obiectivele educaţionale pot exercita mai multe funcţii (cf. Potolea, 1988, pp. 139 – 142):

a. Funcţia de orientare axiologică. Prin chiar avansarea (explicitarea) acestor obiective, se realizează o orientare a elevilor către valori educaţionale dezirabile. Ceea ce se doreşte de la elevi nu este arbitrar. Ceea ce este indicat înseamnă că e preferat, că se situează într-un anumit rang valoric. Pretinzând unele comportamente de la elevi, se comunică în mod implicit că aceste achiziţii sunt valoroase şi importante pentru existenţa lor.

b. Funcţia de anticipare a rezultatelor educaţiei. Orice obiectiv va anticipa o realitate care nu există încă. Proiectarea obiectivelor se poate realiza la diferite niveluri de generalitate şi rigoare, prin indicarea capacităţilor şi

performanţelor dorite. Obiectivul trebuie să treacă de la formulări generale la obiective specifice, concepute sub forma unor rezultate concrete, a căror manifestare să fie testabilă după o perioadă convenabilă de timp.

c. Funcţia evaluativă. Se ştie că evaluarea randamentului şcolar se realizează pornind de la anumite repere. Calitatea obiectivelor, claritatea enunţării şi concretizarea lor sunt condiţii esenţiale pentru validitatea şi fidelitatea evaluării şi aprecierii şcolare. Odată cu proiectarea obiectivelor, profesorii vor concepe şi tehnicile de evaluare, adică felul în care vor şti dacă ceea ce trebuie realizat va fi realizat. Obiectivul educaţional fixează nu numai reuşita, ci şi criteriul de măsurare a acelei reuşite.

d. Funcţia de organizare şi (auto) reglare a proceselor didactice. Obiectivele intervin în procesele didactice ca instanţe sau criterii referenţiale, pentru dirijarea acţiunii de predare şi învăţare. Ele sunt implicate în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor educative, având un rol însemnat în controlul şi autoreglarea acţiunilor instructiv-formative.

Unii autori clasifică obiectivele în două grupe: obiective ale formării şi obiective ale învăţării (Séguin, 1991, p. 31). Primele sunt scopuri de atins exprimate în termeni de cunoştinţe, competenţe şi atitudini indicate ca fiind necesare într-o situaţie dată. De pildă, la nivelul învăţământului primar şi secundar, se cer a fi realizate următoarele obiective:

dezvoltarea competenţelor de citire, scriere şi comunicare orală pentru a continua studiul şcolar şi pentru a face faţă situaţiilor de zi cu zi;

stimularea dezvoltării gândirii logice, a capacităţilor de abstractizare şi generalizare;

dezvoltarea atitudinilor pozitive şi a capacităţilor creative în materie de activităţi cultural-artistice;

conştientizarea copiilor în legătură cu realităţile lumii înconjurătoare din punct de vedere istoric, social, economic;

cunoaşterea şi înţelegerea rolului important al ştiinţelor şi tehnologiilor pentru progresul omenirii, simultan cu necesitatea spiritualizării omului prin intermediul valorilor culturale autentice.

Obiectivele de învăţare se exprimă în termeni de achiziţii concrete în situaţii educative organizate. Acestea se referă la diferite discipline de învăţământ. De pildă, la matematică, pot fi prescrise următoarele obiective:

elevii să opereze cu unităţi ale sistemului metric;

elevii să construiască diferite figuri geometrice;

elevii să rezolve o ecuaţie de gradul I cu o necunoscută.

Finalităţile educaţiei – ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective – sunt rezultate ale unor opţiuni mereu în mutaţie şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise o dată pentru totdeauna. Ele trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât şi societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalităţile educaţiei, imprimându-le o dinamică specifică şi o importanţă considerabilă. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar şi criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operaţional etc), educatorul şi, cât mai repede posibil, learnerul ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să îşi pună din nou problema compatibilităţii şi a coerenţei cu finalităţile, cu scopurile şi valorile care delimitează nivelul respectiv” (Landsheere, 1979, p. 255).

Ca valori fundamentale, finalităţile educaţiei, sub aspectul priorităţilor, suportă anumite transformări. Dacă,

în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze – în primul rând – formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoştinţe (cf. Rassekh, Văideanu, 1987, pp. 148 – 149).

5 O PEDAGOGIE

Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în faţa enormei mase informaţionale şi în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale şi spirituale a persoanei.

3. Clasificarea şi operaţionalizarea obiectivelor pedagogice

Pentru a deveni funcţionale, dar şi din raţiuni strict teoretice, obiectivele au fost delimitate şi clasificate în mai multe grupe. Astfel, în funcţie de domeniul la care se referă, analiştii au propus o triplă compartimentare: obiective cognitive (care se referă la transmiterea şi asimilarea cunoştinţelor), obiective afective (ce vizează formarea convingerilor, sentimentelor, atitudinilor) şi obiective psihomotorii (centrate pe formarea unor conduite şi operaţii manuale).

Fără a intra în prea multe subtilităţi analitice, vom evoca cea mai cunoscută taxonomie a obiectivelor (referitoare la primele două clase), avansată de B.S. Bloom şi colaboratorii săi (Bloom, 1977). Astfel, taxonomia obiectivelor cognitive se ordonează după un criteriu structural, cel al complexităţii crescânde, şi ea cuprinde următoarele categorii: cunoaşterea, înţelegerea, aplicarea, analiza, sinteza şi evaluarea. Taxonomia obiectivelor afective – poate cea mai discutată categorie a finalităţilor – cuprinde, după Krathwohl şi Bloom, următoarele categorii sau etape în achiziţionarea unor atitudini, valori, interese etc.: receptarea (participarea), răspunsul (reacţia),

aprecierea (evaluarea), organizarea, caracterizarea prin apreciere sau printr-un complex de aprecieri. Cât priveşte taxonomia obiectivelor din domeniul psihomotor, exemplificăm cu sugestiile lui A.J. Harrow (vezi Noveanu (coord.), 1977, p. 61), care explicitează următoarele categorii: mişcările reflexe, mişcările naturale sau fundamentale, capacităţile perceptive, capacităţile fizice, deprinderile motrice şi comunicarea non-verbală.

Un al doilea criteriu de diferenţiere a obiectivelor îl constituie nivelul de generalitate/concreteţe (cf. Landsheere, 1979), în conformitate cu care se pot degaja trei clase de obiective: generale, medii şi particulare. Obiectivele generale au un caracter global, abstract şi se referă la o anumită latură a educaţiei. Obiectivele medii sunt finalităţi privitoare la discipline şcolare, particularităţi de vârstă ale educaţilor etc. Cele particulare se referă la performanţe concrete, care se stabilesc prin prelucrarea materiei de studiu, pornind de la programa şcolară şi de la manual. Acestea sunt sarcini concrete care se vor finaliza în comportamente vizibile, măsurabile. /

O mare importanţă în practica instructiv-educativă o prezintă alegerea şi explicitarea obiectivelor educaţionale. Din acest punct de vedere, merită să medităm mai mult asupra a două exigenţe:

a. regândirea unor priorităţi cu privire la fixarea obiectivelor (astfel, astăzi, se justifică o deplasare a obiectivelor către achiziţii ce asigură învăţarea învăţării şi dobândirea autonomiei intelectuale şi spirituale, cf. Văideanu, 1988, p. 82);

b. exprimarea corectă a obiectivelor.

Al doilea aspect îl constituie ceea ce s-a încetăţenit deja prin denumirea de operaţionalizarea obiectivelor. A operaţionaliza un obiectiv înseamnă a identifica o sarcină educativă şi a o explicita verbal în mod corespunzător. Un obiectiv este operaţionalizat atunci când:

a. s-a delimitat o secvenţă comportamentală observabilă care poate fi evaluată;

b. s-a enunţat în mod comprehensiv respectiva sarcină.

Modelele practice de operaţionalizare diferă de la un autor la altul. Prin coroborarea mai multor sugestii, vom propune următorul evantai de condiţii, ce se cere a fi respectat în procesul de dimensionare şi de formulare a obiectivelor:

— Obiectivul vizează activitatea elevilor şi nu a profesorului;

— Obiectivul trebuie să fie în principiu realizabil, să corespundă particularităţilor de vârstă, experienţei anterioare a elevilor etc.

* obiectivul va descrie comportamente observabile şi nu acţiuni sau procese psihice interne;

obiectivul desemnează un rezultat imediat al instruirii şi nu unul de perspectivă, neidentificat în timp şi spaţiu;

— În obiectiv se vor enunţa atât condiţiile de realizare a sarcinilor, cât şi criteriul performanţei, al realizării acestora;

— Exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acţiune”: a recunoaşte, a identifica, a utiliza, a aplica, a distinge, a reda, a produce, a proiecta, a rezolva, a propune etc.

— Fiecare obiectiv va viza o operaţie singulară şi nu un comportament compozit, greu de analizat şi evaluat;

— Obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, congruente logic şi valide axiologic.

Operaţionalizarea poate fi realizată prin indicarea reuşitei minimale, dar pot fiinţa şi alte standarde valorice, în funcţie de conţinutul disciplinei, nivelul unei clase sau al

unui elev.

Exprimarea unui obiectiv se poate realiza după următorul algoritm interogativ (între paranteze, vom exemplifica un virtual obiectiv la disciplina Fizică):

— Cine va produce comportamentul dorit? (Elevul...)

— Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins? (... trebuie să construiască...)

— Care este produsul sau performanţa obţinută? (... un aparat de radio cu tranzistor i...)

— În ce condiţii va avea loc comportamentul preconizat? (... căutând de unul singur, după schema dată, piesele la magazin...)

— În temeiul căror criterii ajungem la concluzia că produsul este satisfăcător? (... astfel încât radioul să capteze cel puţin două posturi pe unde medii şi cinci posturi pe unde ultrascurte.).

Trebuie făcută observaţia că unele comportamente, dobândite în şcoală, sunt dificil de surprins în obiective operaţionalizate. De pildă, procesele afective nu pot fi întotdeauna observate, cu atât mai puţin măstrate. Pretenţia de a operaţionaliza orice obiectiv se loveşte de nişte praguri care nu pot fi depăşite. Nu este mai puţin adevărat că sunt şi situaţii, comportamente care nu pot fi anticipate, prefigurate, cerute explicit în practica didactică.

De regulă, una şi aceeaşi achiziţie a unui elev poate fi definită din unghiuri diferite de vedere (cognitiv, afectiv, psihomotor) sau la mai multe niveluri de generalitate. Ne putem întreba, de pildă, dacă deprinderea de a scrie litera a – la clasa I – ţine numai de o singură categorie a obiectivelor.

Un aspect care nu trebuie neglijat este cel referitor la posibilitatea operaţionalizării, care este variabilă şi ţine de specificul disciplinelor ce se predau în şcoală. Obiecte

de învăţământ precum matematica, fizica, gramatica, chimia etc, care operează cu structuri algoritmice, sunt mai disponibile pentru obiectivele definite operaţional. La disciplinele ce cultivă creativitatea, atitudinile, convingerile etc, posibilităţile de operaţionalizare se diminuează. Valorile – de pildă – ţin de domeniul afectiv, al grupelor de obiective „care pun în relief un sentiment, o emoţie, o idee de acceptare sau de refuz. Obiectivele afective variază de la simpla luare în consideraţie a fenomenelor de alegere până la calităţile complexe, dar coerente, ale caracterului sau conştiinţei. Trecerea în revistă a intereselor, a atitudinilor, a aprecierilor, a valorilor, a emoţiilor şi a prejudecăţilor ne furnizează numeroase obiective de acest ordin" (Krathwohl, Bloom, 1970, p. 7). Dacă e să ne luăm după schema lui Krathwohl şi Bloom privind învăţarea afectivă, am depista următoarele etape:

1. receptarea valorii care presupune trei subcategorii:

1.1. conştiinţa, când atenţia individului este atrasă de un stimul cu conţinut valoric;

1.2. dorinţa de a primi, acea stare a individului care sub influenţa stimulilor este pregătit pentru a le acorda atenţia necesară;

1.3. atenţia dirijată sau preferenţială, când individul însuşi caută stimulii valorici şi-i conştientizează;

2. răspunsul afectiv, care cunoaşte şi el mai multe stratificări:

2.1. asentimentul, un răspuns propriu la aşteptări;

2.2. dorinţa de răspuns, când elevul este din ce în ce mai atent la chemările interioare faţă de noii stimuli pe care-i caută;

2.3. satisfacţia răspunsului, adică apariţia unui răspuns în plan emoţional;

3. valorizarea, care descrie o interiorizare crescândă

prin adoptarea unui comportament destul de coerent în următoarea succesiune:

3.1. acceptarea unei valori (dorinţa de a-şi dezvolta deprinderi specifice);

3.2. preferinţa pentru o valoare (căutarea mai degrabă a unei valori anume decât a altora);

3.3. angajarea (ajungerea la concluzia că valoarea respectivă este benefică şi îl ajută efectiv pe om);

4. organizarea, respectiv aranjarea valorilor acceptate într-un sistem, ceea ce presupune:

4.1. conceptualizarea valorii (încercarea de a găsi în ce constă specificul unei norme valorice);

4.2. organizarea unui sistem de valori (de pildă, acceptarea religiei ca un sistem de valori primordiale, care prevalează asupra altor valori);

5. caracterizarea printr-o valoare sau un sistem de valori, ultima etapă care se referă la accederea la un mod de a fi şi la o filosofie a vieţii şi care presupune alte două etape:

5.1. dispoziţia generalizată (decriptarea şi interpretarea tuturor problemelor din punctul de vedere al valorii respective);

5.2. caracterizarea (ajustarea şi închegarea unei filosofii existenţiale personale).

FINALITĂŢILE EDUCAŢIEI 5 3

Identificarea tuturor etapelor invocate mai sus de către profesor devine foarte dificilă. Schema de mai sus are un caracter mai mult orientativ, teoretic, şi mai puţin practic, de concretizare imediată, obligatorie.

Un cadru didactic, atunci când încearcă să operaţionalizeze obiective, trebuie să fie atent la o serie de capcane posibile:

dacă ordonarea obiectivelor pe axa simplitate-complexitate este benefică pentru toţi elevii;

dacă nu cumva, la un moment dat, obiectivele devin

acaparatoare, uitându-se finalităţile mai cuprinzătoare;

dacă prin operaţionalizarea excesivă nu se ajunge la o atomizare şi secvenţiere a comportamentelor, astfel încât acestea să nu mai posede nicio relevanţă didactică;

dacă din dorinţa exactităţii, în circumscrierea sarcinii, nu se ajunge la o artificializare a procesului instructiv-educativ;

dacă nu cumva educaţia, riguros prescrisă prin obiective, nu conduce la manierism şi mecanizare în predare etc.

Aceste virtuale limitări nu trebuie să ne sperie, ci să ne facă să meditām mai profund la faptul că şi în didactică se poate aluneca într-un „— ism" care se cheamă... didacticism.

Note bibliografice

Atlan, Henri, 1991, Tout non peut-être, education et verité, Seuil, Paris.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, Curs de Pedagogie generală, predat în anii 1933 – 1934 şi 1934 – 1935, ed.

a II-a, Lit. C. Ionescu, Bucureşti. Bloom, B.S., (ş.a.), 1977, Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaţionale, în Probleme de tehnologie didactică, Caiete de pedagogie modernă, nr. 6, E.D.P., Bucureşti. Dewey, John, 1990, Democraţie et éducation, Armand Colin, Paris. Geissler, Erich E., 1981, Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts, E. Klett

Verlag, Stuttgart.

Grigoraş, Ioan, 1982, Personalitatea morală, Ed. Ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti. Hubert, René, 1965, Trăite de pedagogie generale, PUF, Paris.

Kant, Immanuel, 1992, Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii, Ed. Agora, laşi. Kotarbiński, Tadeusz, 1976, Tratat despre lucrul bine făcut, Ed. Politică, Bucureşti. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., 1970, Taxonomie des objectifs pedagogiques: domain affectif, torae 2.

Ed. Education nouvelle, Montreal. – Landsheere, V. de Landsheere G. de 1979, Definirea obiectivelor educaţiei, E.D.P., Bucureşti.

Narly, Constantin, 1995, Problema idealului pedagogic, în Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte), E.D.P., Bucureşti.

Neculau, Adrian, 1983, A fi elev, Ed. Albatros, Bucureşti. Nicola, Ioan, 1993, Pedagogie, E.D.P., Bucureşti. Nicolescu, Mariana, 1995, Cuvânt introductiv, în Modelul uman şi idealul educativ (Antologie de texte).

E.D.P., Bucureşti.

Noveanu, Eugen (coord.), 1977, Probleme de tehnologie didactică, E.D.P., Bucureşti. Potolea, Dan, 1988, Teoria şi metodologia obiectivelor educaţionale, în Curs de Pedagogie, Universitatea Bucureşti. Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a Van

2000, UNESCO, Paris.

Reboul, Olivier, 1984, Le langage de l'education, PUF, Paris.

Séguin, Roger, 1991, Elaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires, UNESCO, Paris. Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti.

— „*<™ ««A nther Exsavs. Ernestberin Limited, London.

NORMATIVITATEA ACTIVITĂŢII DIDACTICE

1. Conceptul de principiu didactic

Se ştie că educaţia constituie, în cea mai mare parte, un demers intenţionat, orientat în chip conştient către concretizarea unor finalităţi bine precizate. Caracterul teleologic al educaţiei este imprimat şi de corelarea acţiunilor ce se derulează cu o serie de reguli şi norme cunoscute şi aplicate de către cadrele didactice.

Normativitatea educaţiei se poate situa la mai multe

niveluri: a) normativitatea instituţională, asigurată prin cadrul legislativ existent la un moment dat; aceasta ţine mai mult de factorul politic şi este mai puţin controlată de manageri sau profesori; b) normativitatea funcţională, de ordin didactic, deontologic, praxiologic, care ţine de competenţa cadrelor didactice care dispun de largi posibilităţi de accentuare sau de combinare a unor norme în acord cu activităţile pe care le creează şi le realizează.

Cum este firesc, norma presupune o anumită generalizare, o extindere necondiţionată în timp şi spaţiu. Trebuie spus că gradul de obligativitate sau opţionalitate nu este acelaşi pentru toate principiile didactice. Este drept că normativitatea legislativă se cere a fi respectată de toţi, pe când normativitatea funcţională se poate relativiza la o serie de variabile, precum nivelul sau ciclul şcolar, conţinuturile educative care se transmit, personalitatea educaţilor, personalitatea educatorilor, factorul timp, specificitatea culturală a comunităţii etc. La limită, fiecare cadru didactic îşi va însuşi sau va aplica o normă didactică într-un fel propriu, ori va crea şi va impune reguli noi, cerute de situaţii concrete de învăţare.

Principiile didactice se referă la acele norme orientative, teze generale cu caracter director, care pot imprima procesului paideutic un sens funcţional, asigurând, prin aceasta, o premisă a succesului în atingerea obiectivelor propuse. Principiul exprimă constanţa procedurală, elementul de continuitate care poate fi regăsit în mai multe situaţii de predare-învăţare; el este o expresie a legităţii procesului educativ, a faptului că şi în perimetrul paideutic se pot regăsi sau identifica raporturi esenţiale, necesare, generale, relativ constante, reiterabile ce se cer a fi cunoscute şi exploatate de actorii implicaţi, în primul rând de învăţători şi profesori. Norma şi legea didactică reprezintă un semn că pedagogia este o ştiinţă respectabilă, care a ajuns la o anumită maturitate

epistemologică. În urma acumulării unei experienţe în timp, s-au decantat anumite axiome procedurale „care, dovedindu-şi eficacitatea, pot fi preluate, extinse şi generalizate.

Impunându-se ca un reflex al complexităţii activităţii didactice, principiile didactice au totodată menirea de a-l i

mativ, pentru a evita, în acest fel, alunecarea pe panta improvizaţiei şi a unei desfăşurări spontane, neroditoare. Recurgând la reguli prefixate, profesorul poate rezolva sarcini dificile, noi.

Unii pedagogi fac deosebirea dintre principiul didactic şi regula didactică (Ţârcovnicu, 1975), plecând de la sfera de aplicabilitate a respectivei norme. Dacă principiul are o sferă mai largă de valabilitate, regula este o normă mai restrânsă, ce se particularizează la un anumit segment al proceselor didactice (latură a educaţiei, componentă didactică, moment al lecţiei etc).

Conştientizarea prezenţei normei în educaţie s-a realizat încă din faza empirică a ştiinţei educaţiei. Chiar şi în prezent, educaţia spontană (realizată în familie, pe stradă etc.) decantează, în cele din urmă, o serie de regularităţi cu caracter normativ. Garantul eficacităţii educaţiei stă în reproducerea acelor trasee care au condus la rezultate pozitive. Norma didactică se constituie ca fiind expresia unor acumulări de experienţe paideutice exemplare. Dacă totul s-ar pierde şi nimic nu s-ar relua, atunci cele mai multe gesticulaţii educative s-ar consuma în reinventări ale unor procedee care au mai, existat. Dar, din motive de eficienţă, este bine ca ceea ce s-a dovedit a fi bun să se tezaurizeze şi să se păstreze. Tocmai la acest aspect se referă principiul didactic.

Comenius este primul gânditor modern care a formulat şi a teoretizat în mod explicit principiile educative în monumentala sa lucrare Didactica Magna (1970).

Aproape toate principiile didactice recunoscute în prezent îşi au originea în reflecţiile profunde ale pedagogului ceh. Redăm câteva principii, explicitate de Comenius încă din 1632, care rezonează cu cele mai actuale principii ale învăţământului:

educaţia se va începe de timpuriu, înainte ca mintea să fie coruptă;

se va proceda de la general la special;

se va proceda de la uşor la greu;

nimeni nu va fi supraîncărcat cu prea multă materie;

totul se va preda intuitiv;

totul se va preda pentru utilizare prezentă;

cunoştinţele se vor aşeza pe o bază solidă;

tot ce succede se va baza pe ceea ce precede;

totul va fi organizat pe măsura minţii, a memoriei şi a limbii;

toate se vor consolida prin exerciţii continue;

tot ce este unit laolaltă se va preda împreună;

tot ce se învaţă trebuie predat aşa cum este şi cum a apărut, adică prin prezentarea cauzelor;

tot ce se oferă cunoaşterii se va oferi mai întâi în general şi apoi în părţile sale;

la fiecare lucru ne vom opri atât timp cât este necesar spre a fi înţeles;

executarea se învaţă executând;

exerciţiul va începe cu elemente, iar nu cu lucruri complicate etc.

Principiile evocate de Comenius sunt intuiţii geniale, care, unele dintre ele, de abia în secolul nostru au primit o consacrare şi o fundamentare teoretică (principiul educaţiei permanente, a predării interdisciplinare, a cunoaşterii holistice a realităţii etc).

În activitatea didactică, principiile didactice îndeplinesc mai multe funcţii:

orientează traseul educativ înspre obiectivele propuse de profesori şi învăţători;

normează practica educativă prin aceea că intervine obligaţia de a fi respectate nişte reguli psihologice, pedagogice, deontologice, ştiinţifice;

prescrie tratamente şi moduri de relaţionare specifice în raport cu situaţia de învăţare;

reglează activitatea educativă atunci când rezultatele şi performanţele la care se ajunge nu sunt cele scontate.

După unii autori (Preda, 1995), principiile didactice au un caracter general, sistemic şi deschis. Caracterul general este imprimat de faptul că principiile vizează toate componentele funcţionale ale procesului de învăţământ, toate activităţile şi disciplinele şcolare, indiferent de nivelul de şcolarizare. Caracterul sistemic rezidă în aceea că principiile care interacţionează între ele se cer a fi aplicate ca un ansamblu, în mod simultan şi nu izolat; apoi, principiile se vor conexa cu toate componentele procesului de predare – cu conţinuturi, cu metode, cu forme de organizare a predării etc. Caracterul dinamic se susţine prin faptul că principiile didactice nu sunt date o dată pentru totdeauna, ele au o istorie, numărul lor nu este fix, ci schimbător, în funcţie de variabile ce ţin de contextul extra-didactic, de noile date ale psihologiei şi pedagogiei, de experienţa cadrului didactic; în acelaşi timp, sistemul principiilor variază de la un autor la altul, multiplicându-se sau restructurându-se (de pildă, astăzi se poate vorbi de principiul predării interdisciplinare, de principiul educaţiei interculturale, de principiul educaţiei axiologice etc). Pentru a exemplifica, vom recurge, mai întâi, la pedagogia germană, recunoscută prin profunzimea şi seriozitatea analizelor, invocându-l pe E.E. Geissler (1981, pp. 51 – 54), care propune următoarele principii, mascate, deseori, de scopuri formal-globale ale învăţământului:

a) nivelul obiectiv-structural al dezvoltării elevului

(rezidă în dezvoltarea unor premise ale învăţării drept garant al eficienţei acesteia; anumite aptitudini trebuie să fie dezvoltate înainte ca structura şi semnificaţia multor experimente să poată fi înţelese; cunoaşterea unor structuri mai simple precede înţelegerea unor structuri mai complexe);

b) complexitatea progresivă (cerinţa respectării unei succesiuni care să permită o intrare gradată în probleme din ce în ce mai complicate);

c) învăţarea operaţională (care stipulează că noţiunile nu se formează prin simpla contemplare a unor fapte obiective, ci din contactul direct al elevului cu obiectul respectiv);

d) orientarea scopului învăţământului (pentru ca un conţinut cultural să devină şi educativ, trebuie precizate motivul şi condiţiile de instituire a funcţionalităţii culturale);

e) orientarea logico-obiectivă (cerinţa de a se interzice aplicarea unor criterii străine de o anumită disciplină în selectarea propriilor elemente de conţinut ale instruirii);

f) principiul exemplului (are la bază premisa epistemologică a exprimării generalului prin raportul dintre individ şi specie);

g) orientarea ştiinţifică şi propedeutic-ştiinţifică (aceasta pretinde că nu se va introduce în învăţământ nicio cunoştinţă care nu a fost validată ca fiind ştiinţifică);

h) corelarea cu acţiunea (cerinţa continuităţii dintre teoretic şi practic);

I) principiul învăţământului educativ (invitaţia ca învăţământul să şi formeze, nu numai să informeze);

j) principiul globalismului (orientarea către totalizarea cunoaşterii şi deschiderea ei spre viaţă).

La pedagogul francez René Hubert, pe lângă

principiile specifice fiecărei laturi a educaţiei, mai sesizăm invocarea a cinci principii fundamentale ale acţiunii educative, acestea fiind conexate la scopurile educaţiei:

principiul maturizării specifice (educaţia trebuie să fie un ajutor dat omului pentru a funcţiona plenar din punct de vedere biologic, prin educaţia corpului);

principiul socializării şi profesionalizării (individul este supus unei formări în perspectiva inserţiei în structurile sociale şi a îndeplinirii unor sarcini practice, de producere a anumitor bunuri);

principiul civilizării (educaţia are menirea de a-l introduce pe om în cultură, prin cunoaşterea, încorporarea şi crearea valorilor sedimentate la un moment dat);

principiul individualizării (educaţia demnă de acest nume are obligaţia de a cultiva libertatea creativă a individului, de a-l face autonom, stăpân şi responsabil de gândirea şi faptele sale);

principiul spiritualizării (prin intermediul instrucţiei şi formării, omul trebuie să ajungă la un sens înalt, mai ales raportându-se la transcendenţă, ca sinteză a tuturor demersurilor educative).

Principiile didactice statornicite şi admise deja de comunitatea pedagogilor permit o clasificare pornind de la mai multe criterii (cf. Oprescu, 1988):

1. Principii cu caracter general:

principiul integrării organice a teoriei cu practica;

principiul luării în consideraţie a particularităţilor de vârstă şi individuale.

2. Principii care se impun cu dominanţă asupra conţinutului învăţământului:

principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor;

principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare.

3. Principii care acţionează asupra metodologiei didactice şi a formelor de organizare a activităţilor:

principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract în predare-învăţare (principiul intuiţiei);

principiul însuşirii conştiente şi active;

principiul însuşirii teineinice a cunoştinţelor şi abilităţilor.

Clasificarea de mai sus ni se pare destul de edificatoare cu privire la relativa „specializare” a acţiunii principiilor asupra unor componente ale procesului instructiv. Timp de aproape cincizeci de ani, a mai fost invocat un principiu educativ cu caracter general şi anume principiul „orientării politico-ideologice a

educaţiei”. În lucrările de pedagogie apărute după 1989, nu mai este amintit un principiu precum cel de mai sus sau unul asemănător. Asta şi din pornirea firească (dar himerică!) de dezideologizare a învăţământului, care a fost constrâns să îndoctrineze şi să manipuleze explicit în numele unei ideologii unice. Este clar că suntem împotriva oricărei supuneri ideologice şi politice (în sensul slujirii unor interese partinice) a educaţiei instituţionalizate la scară naţională. Dar expulzarea, în plan teoretic, a unui astfel de principiu nu înseamnă însă că, în plan real, învăţământul nu ar mai suporta nicio infuzie ideologică sau partinică. Detaşarea învăţământului de ideologie este doar o iluzie. Învăţământul este un segment al ansamblului societal. O societate îşi dimensionează (îşi aserveşte, chiar) un învăţământ în consens cu anumite aspiraţii şi interese. Cei ce parvin la putere, chiar într-o societate democratică, sunt exponenţi ai unui partid, ce nu-şi declină interesele atunci (mai ales atunci!) când ajung să conducă o societate. Ceea ce s-a întâmplat după 1989 a fost spargerea monopolului ideologiei totalitare, unice, ceea ce nu înseamnă că „umbra” ideologică a devenit inoperantă. Ideologiile deschise, pluraliste, în numele cărora

profesează unele echipe guvernamentale, rămân tot ideologii care pătrund în strategiile cu privire la educaţie şi formare. Chiar dacă un astfel de principiu nu are o coloratură didactică, semne ale presiunii lui în învăţământ sunt şi vor mai fi. Deci, o minimă poziţionare şi determinare ideologică există şi este naturală în fiecare sistem de învăţământ. Contează însă ca orientarea să nu fie opresivă, forţată, pervertită. Învăţământul nu trebuie să devină o unealtă pentru unii sau alţii. Cum remarcă un filosof al educaţiei, singura ideologie permisă în acest domeniu este cea care conduce la eliberarea fiinţei, la creşterea autonomiei sale spirituale (Reboul, 1984, p. 165).

Poziţia formatorilor faţă de principiile didactice va fi variabilă, creativă, nuanţată, în primul rând, se cere o cunoaştere şi o adaptare a principiilor la situaţii diverse de predare şi învăţare. În niciun caz nu susţinem teza sumisiunii oarbe a profesorului faţă de tirania prescriptivă a principiilor. În al doilea rând, sugerăm o racordare maleabilă a acestora, o interpretare şi o concretizare hic et nunc, şi nu neapărat o raportare strictă la cerinţa expresă a principiului. Regula didactică se va armoniza cu iniţiativa şi autonomia acţională a cadrului didactic. Să nu uităm că regula poate deveni şi stresantă, excesiv de paralizantă, inhibitoare. Concentrarea profesorului spre „respectarea” principiului îl poate îndepărta de scopuri şi obiective mult mai concrete, mai fireşti, mai necesare. Poţi la fel de bine eşua în actul predării respectând un principiu în litera şi spiritul lui, după cum poţi reuşi încălcând sau eludând un principiu într-o situaţie didactică nonstandard. Încât, virtutea praxiologică a normativităţii derivă din felul cum o utilizăm, şi mai puţin din înţepenirea smerită în faţa falsei sale atotputernicii. Profesorul este un om, nu un robot, un dominator, nu un dominat.

Să mai spunem că toate principiile formează un

sistem, acţionează simultan şi corelat. Respectarea unui principiu invită la respectarea tuturor, în ponderi ce ţin de circumstanţele învăţării.

2. Caracterizarea principiilor didactice a) Principiul integrării teoriei cu practica

Acest principiu ne atenţionează asupra faptului că tot ceea ce se însuşeşte în activitatea didactică se cere a fi valorificat în activităţile ulterioare, fie că acestea sunt activităţi de învăţare, fie că sunt activităţi materiale. În acelaşi timp, această regulă se referă la faptul că ceea ce se învaţă în perspectiva unei aplicaţii concrete, imediate sau de viitor se însuşeşte mult mai temeinic şi cu o motivaţie puternică.

Întreg conţinutul vehiculat de profesor va fi astfel dimensionat încât să se raporteze la experienţe posibile sau la deziderate interiorizate de către subiecţii cu care se lucrează. Chiar dacă finalitatea învăţării nu este conştientizată direct, prin sesizarea unor consecinţe imediate, elevii trebuie să fie puşi în situaţia de a lua act de importanţa unor cunoştinţe în contexte dintre cele mai variate, unele dintre acestea neavute în vedere în momentul accederii la cunoştinţe abstracte.

De altfel, aplicativitatea în învăţământ ar putea avea două sensuri, relativ distincte, dar complementare:

folosirea datelor asimilate la un moment dat ca antecedente pentru rezolvarea unor sarcini teoretice ulterioare, cum ar fi utilizarea unor formule sau algoritmi în rezolvarea problemelor, valorificarea unor explicaţii pentru a desluşi noi aspecte necunoscute, aplicarea unor reguli în alte contexte etc.; acest lucru se poate asigura prin realizarea permanentă de conexiuni între cunoştinţe (specifice sau nonspecifice, intradisciplinare sau interdisciplinare);

prelungirea procesului de însuşire a unor cunoştinţe

sau a unor deprinderi prin recursul la activităţi materiale, concrete, motrice; prelungirea lui a şti în a şti să faci, a şti să fii, a şti să fii şi să devii etc. (Grigoraş, 1994, p. 150); aceste sarcini se pot materializa prin punerea elevilor în situaţii faptice, prin experimentarea (parţială sau totală) a unor acţiuni reale sau posibile, prin trăirea unor stări, prin rezolvarea unor probleme care ţin de aspectele practice ale vieţii.

Trecerea de la aspectele teoretice la cele concrete se poate realiza fie treptat, prin procesări şi modelări exemplare care îi trimit pe elevi spre situaţii reale (realul poate fi inaccesibil sau periculos de experimentat – de pildă, statutul de criminal, pentru elevul sau studentul în ştiinţe sociale), fie direct, prin „plonjarea” în faptul de viaţă aşa cum este el, prin trăirea efectivă a unor realităţi (punerea elevilor în situaţia de a întreprinde sau a coordona o acţiune, pentru a-şi da seama de dificultăţile reale).

Principiul în discuţie pretinde şi o lectură suplimentară, şi anume, prin luarea practicii ca bază de plecare în cunoaştere, ca fundament şi temei al acesteia. Se ştie că exerciţiul practic poate fiinţa ca declanşator şi întăritor al cunoaşterii abstracte, ca punct de plecare în emergenţa şi fixarea unor teze ideatice, abstrase din şi de realitate. În spatele unei realităţi oarecare, elevii pot fi învăţaţi să sesizeze

«aintâi că în «Artiirî nin că varia iHpî”.

6 O PEDAGOGIE

Încât, acest principiu ne invită la un dialog permanent între teoretic şi practic, la realizarea unei complementarităţi între cunoaşterea intuitivă şi cea raţională, ca modalitate sigură de sporire a cunoaşterii şi experienţei. În raportarea omului la realitate, se evită, astfel, căderea fie în intelectualism îngust, fie în empirism grosier.

În plan practic (şi acum însuşi discursul nostru ascultă de principiul legării teoriei cu practica), principiul invocat în aceste rânduri poate fi respectat de către educator prin corelări, exemplificări, supunerea elevilor la exerciţii şi exersări, prin realizarea de corelaţii între descoperirile ştiinţifice şi realizările tehnice, prin punerea elevilor în situaţii problematice, prin „aducerea” realităţii în clasă, a vieţii în şcoală etc. în cadrul lecţiilor la ştiinţele exacte şi socio-umane, profesorul apelează la exerciţii, probleme, realizarea unor experienţe, îi incită pe elevi la cercetare în cercuri aplicative, îi provoacă să semnaleze şi să interpreteze anumite fenomene sociale.

b) Principiul respectării particularităţilor de vârstă şi individuale

Acest principiu ne atenţionează asupra faptului că este bine să pornim de la datele persoanei de educat, de la natura sa interioară şi să nu forţăm nepermis de mult peste limitele pe care le îngăduie vârsta şi caracteristicile individuale. Educaţia în conformitate cu natura (fie în sensul imprimat de J.A. Comenius, după care este indicat să luăm lecţii de la grădinar, care nu forţează natura, fie în sensul dat de J.J. Rousseau, după care suntem obligaţi să respectăm natura interioară a copilului, să plecăm de la aceasta) pare a fi o regulă de aur. În măsura în care este pusă în paranteză persoana, efectul educativ este diminuat sau nul. Nu ne putem juca sau nu putem face experimente cu mintea şi sufletul copiilor. Firea omenească îşi are un mers firesc care trebuie cunoscut şi respectat. Asta nu înseamnă că nu se acceptă anumite condiţionări. Tot ce se dă elevilor va fi dimensionat în raport cu psihicul lor: conţinuturile ideatice vor fi relativizate la vârste şi persoane, relaţia dintre profesor şi elev va fi reglată permanent în funcţie de permisivitatea situaţiilor psihologice.

Acest principiu îşi găseşte fundamentarea

psihologică în relaţia care se instituie între învăţare şi dezvoltare. Se ştie că trecerea la structuri cognitive superioare se face sub impulsul exersării şi învăţării. Realul este asimilat prin intermediul structurilor de cunoaştere deja existente care, la rândul lor, suportă o acomodare permanentă în raport cu datele noi, interiorizate de subiect. Învăţarea se va face în raport cu „zona celei mai apropiate dezvoltări”, în sensul că se va da elevului maximum din ceea ce el poate să asimileze la un moment dat şi care îi permite dezvoltarea psihică în perspectivă.

Respectarea particularităţilor individuale, a doua dimensiune a principiului în discuţie, este în consens cu cerinţele unui învăţământ modern şi democratic. Fiecare copil este o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat. Educaţia nu are menirea de a uniformiza oamenii, de a-i ralia la o paradigmă unică. Procesele psihice individuale precum percepţia, gândirea, limbajul, inteligenta, atenţia, momnrin pânntjiiitot» n = * «— *

aceste calităţi psihice individuale, prin tratarea lor diferenţiată. Tratamentul individualizat se realizează prin intermediul mai multor procedee (vezi şi Nicola, 1994, p. 292):

acţiuni individualizate ce se desfăşoară pe fondul activităţilor frontale, cu întreaga clasă de elevi; în acest caz, abordarea individualizată este subordonată celei frontale (în anumite momente, profesorul poate avea în atenţie doar unul sau câţiva elevi, timp în care ceilalţi continuă să realizeze aceleaşi sarcini prescrise);

acţiuni individualizate sugerate şi impuse în cadrul procesului de învăţământ, dar care se realizează în afara lui (prin prescrierea diferenţiată a temelor pentru acasă, pe recomandarea unei bibliografii suplimentare etc.);

activităţi pe grupe de nivel (împărţirea clasei în grupe relativ apropiate sub aspectul potenţialurilor intelectuale şi prin prescrierea unor sarcini diferite, pe măsura grupelor respective);

activităţi în clase speciale, dimensionate anume fie pentru elevii cu abilităţi deosebite, fie pentru elevii cu handicapuri; în această situaţie, programele înseşi se vor dimensiona în funcţie de specificul clasei, impunându-se programatic o diferenţiere a unor segmente mai largi ale populaţiei şcolare.

c) Principiul accesibilităţii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor

Acest principiu este o consecinţă a principiului discutat mai sus, centrându-se, îndeosebi, pe dimensionarea atentă a conţinutului învăţământului în consens cu posibilităţile psihice de vârstă şi individuale ale copiilor. Cunoştinţele şi deprinderile stipulate prin planuri, programe, activităţi vor fi astfel selectate, articulate şi expuse, încât acestea să poată fi, în principiu, asimilate şi valorificate optimal de către elevi.

Accesibilitatea cunoştinţelor va fi vizată de înşişi factorii de decizie, de cei care realizează planurile şi programele şcolare. Succesiunea, ponderea şi momentul inserţiei unei discipline vor fi prescrise, ţinându-se cont de capacităţile aprehensive ale categoriilor de vârstă. Dar momentul principal când se realizează accesibilizarea cunoştinţelor este lecţia pregătită şi susţinută de profesor. El este agentul cel mai important al expunerii unui material astfel încât acesta să fie priceput, interpretat, acceptat. Cunoştinţa expusă în cadrul unei lecţii suportă o transpoziţie didactică, adică o resemnificare din perspectiva situaţiei concrete de învăţare şi a posibilităţilor şi nivelului de expectanţe ale receptorilor-elevi (Cf. Chevallard, 1991). Nu orice informaţie este pasibilă de a fi introdusă în clasă. Profesorul trebuie să

selecteze atent şi să înmănuncheze doar acei stimuli culturali care concordă cu apetenţele şi nevoile elevilor. Explicaţiile şi interpretările realizate de cadrul didactic vin în sprijinul respectării acestui principiu.

Accesibilizarea cunoştinţelor nu înseamnă că elevii vor fi puşi să renunţe la efort sau că vor primi cunoştinţe de-a gata, fără o implicare activă în actul de învăţare. Dimpotrivă, într-o autentică situaţie didactică, profesorul va crea acele contradicţii optime dintre cunoscut şi necunoscut, dintre uşor şi greu, dintre concret şi abstract, astfel încât să-i incite pe elevi la interogaţie şi cercetare.

P «tp Hp nrpsumis o solicitare maximală a elevilor, dar este vorba de o soliei

care se dovedesc benefice sunt cele care se instalează între nivelul dezvoltării actuale şi al celei virtuale, posibile. Se ştie că o sarcină prea uşoară îmbie la delăsare şi inactivitate, după cum o sarcină prea dificilă conduce la blocaj şi la stoparea oricărei activităţi.

d) Principiul sistematizării şi continuităţii în învăţare

Acest principiu se poate asigura la două niveluri: a) la nivelul politicii şcolare, prin structurarea unui sistem de învăţământ coerent şi deschis, prin avansarea unor documente şcolare care să stipuleze la modul explicit coordonări între disciplinele care se predau la diferite paliere ale învăţământului; b) la nivelul proceselor didactice propriu-zise, prin predarea coerentă şi continuă de către profesor sau învăţător.

Principiul în atenţie comportă două laturi: realizarea sistematizării şi asigurarea continuităţii în predare-învăţare.

Sistematizarea cunoştinţelor presupune predarea integrată a informaţiilor, asigurarea unor coordonări şi conexări fireşti ale acestora. Tot ceea ce se predă la un moment dat trebuie să aibă legătură cu ceea ce s-a însuşit

până în momentul respectiv. Noţiunile şi ideile se vor integra treptat în sisteme explicative din ce în ce mai largi şi mai complexe. Explicaţia coerentă şi sistematică reflectă, în ultimă instanţă, sistematicitatea şi coerenţa lumii obiectuale şi procesuale. Cum aproape nimic nu stă sub zodia hazardului şi improbabilităţii absolute, este firesc ca şi descrierea acestor stări de lucruri să oglindească tocmai coerenţa de ansamblu a existenţei. Şi, chiar dacă realitatea (unele segmente ale acesteia) este neomogenă şi haotică, paradigma de explicare a acesteia (atât cât se poate explica) trebuie să se supună legilor gândirii umane, congruenţei lor constitutive. Incoerenţa lumii se va mărturisi, totuşi, printr-un limbaj şi printr-o ideatică ce respectă o anumită sintaxă, o consecuţie logică, o minimă ordonare. De aceea, profesorul va apela la strategii coerente de punere în formă a informaţiilor, va utiliza scheme, planuri, va aloca momente sau chiar lecţii întregi sistematizării cunoştinţelor, pentru că numai un ansamblu coerent de informaţii are şansa de a fi înţeles şi stocat în spiritul elevului. Corelaţiile se pot realiza intradisciplinar şi interdisci-plinar sau prin integrarea unor noţiuni nespecifice care ţin de mediul informai. Profesorul are obligaţia să detecteze nucleul de concepte, acele „idei ancoră" din cadrul fiecărei discipline, care facilitează sau asigură integrarea unor elemente sau idei suplimentare. Pregătirea condiţiilor psihologice şi a fondului aperceptiv pentru însuşirea noilor cunoştinţe constituie o cerinţă de mare importanţă.

Predarea sistematică poate fi asigurată prin însăşi logica de constituire a disciplinei respective. Este ştiut faptul că ordonarea unei discipline poate fi lineară, concentrică şi genetică. Desfăşurarea lineară presupune o predare a cunoştinţelor fără revenirea şi îmbogăţirea fondului ideatic primar; desfăşurarea concentrică vizează revenirea la nucleul iniţial de informaţii şi amplificarea

acestuia cu noi date ce pot fi asimilate la vârste diferite; ordonarea genetică sau istorică se face prin evocarea proceselor şi fenomenelor, prin raportarea la temporalitatea istorică, a apariţiei, manifestării, dispariţiei sau transformării acestora în perspectiva

Se va evita, pe cât posibil, transmiterea informaţiilor secvenţiale, izolate, neconectate cu alte date. Se ştie că informaţiile nestructurate sunt uitate mult mai uşor. Unii autori vorbesc despre o „conştiinţă supradisciplinară” (Geissler, 1981, p. 46), care ar asigura o anumită structuralitate şi integrativitate a cunoştinţelor destul de eterogene sub aspectul conţinutului.

Continuitatea în actul predării şi învăţării presupune asigurarea unei treceri şi evoluţii fireşti, naturale, de la antecedentul la consecventul explicativ. Predarea se va realiza într-o viziune holistică, globală, prin asigurarea unei legături în timp a cunoştinţelor care se vehiculează. De regulă, continuitatea este asigurată prin succesiunea disciplinelor postulate în planul de învăţământ sau prin logica internă a disciplinei şcolare. De multe ori însă, profesorul va fi nevoit să intervină pentru a evita unele rupturi, discontinuităţi în materia pe care o predă. Nerespectarea acestei cerinţe antrenează apariţia unor goluri sau regrese în învăţare şi, în cele din urmă, a manifestării unor cazuri de insucces şcolar. Educaţia se face în mod continuu, consecvent, eşalonat şi nu în salturi, într-o manieră sporadică. Eşalonarea riguroasă a activităţii educative se realizează prin proiectarea didactică (întocmirea planificărilor calendaristice şi realizarea proiectelor de tehnologie didactică).

În fapt, consecinţele respectării acestui principiu constau în formarea deprinderilor de muncă sistematică, a perseverenţei, a conştiinciozităţii, a spiritului de disciplină în gândire şi acţiune, a unui stil de muncă eficientă şi

coerentă.

e) Principiul corelaţiei dintre senzorial şi raţional, dintre concret şi abstract (principiul intuiţiei)

Cunoaşterea umană se realizează prin întreţinerea unui dialog permanent între concretul senzorial şi raportarea raţional-intelectivă la realitate. Aserţiunea lui Locke, după care „nimic nu există în intelect dacă mai întâi nu ar exista în simţuri”, primeşte în contextul didactic o puternică relevanţă. Psihologia contemporană acreditează teza conform căreia cunoaşterea sporeşte şi se amplifică atât pe traiectul inductiv, prin simţuri – de la concret la abstract, dar şi deductiv, prin intelect – de la abstract la concret. Aşadar, în practica didactică, cele două căi ale cunoaşterii se cer a fi exploatate cu inspiraţie şi ştiinţă de către toate cadrele didactice. Sunt situaţii când cunoaşterea intuitivă are prioritate, dar vom recunoaşte că sunt şi cazuri când cunoaşterea deductivă se impune tocmai pentru că în situaţia didactică respectivă are mai mare eficienţă.

Conceptul de intuiţie în psihologie şi pedagogie are sensul de cunoaştere directă, prin intermediul analizatorilor, al obiectelor şi fenomenelor. Aceasta se concretizează într-o imagine, care întotdeauna este concretă, individualizată. Intuiţia se clădeşte pe un anumit suport concret (dar nu tot timpul palpabil, în sensul fizic). Concreteţea poate fi de ordin obiectual (un lucru care poate fi văzut, atins, manipulat etc), dar şi de ordin logic (cuvintele pot fi mai concrete sau mai abstracte – de pildă, conceptul de creion este mai concret decât conceptul de ecuaţie sau relaţie).

PLecând de la un anumit material faptic, elevul ajunge la generalizări şi abstractizări, deci la construcţii epistemologice mult mai înalte. Ridicarea în imperiul abstracţiei (şi. implicit, al cunoaşterii ştiinţifice) se face prin desprinderea

vidualităţii obiectelor şi proceselor. Gândirea abstractă este mult mai mobilă, mai independentă şi mai operantă pentru clase variate şi multiple de fenomene. Dar, până aici, elevii trebuie să fi trecut prin pasul operării directe cu obiecte sau cu imagini ale acestora. Există un moment optim când profesorul va trece de la gândirea obiectuală la cea abstractă şi invers. Impunerea acestei ciclicităţi constituie o dimensiune a tactului pedagogic de care trebuie să dea dovadă profesorul.

Principiul intuiţiei primeşte o nouă conotaţie în cazul predării ştiinţelor socio-umane. Cadrul didactic de literatură sau religie, de pildă, este obligat să facă apel la un inventar de exemple concrete, fenomene, imagini cu putere de sugestie şi de influenţare a elevilor. Intuiţia poate fi cultivată prin intermediul limbajului simplu, colocvial, expresiv, etalat cu prilejul povestirilor şi istorisirilor, al inducerii unor stări de spirit. Intuiţia nu trebuie înţeleasă numai în sensul strict, de a vedea sau a atinge ceva, ci într-un sens mai larg, de a accede direct la un sens, la o înţelegere, printr-o trăire şi sesizare atotcuprinzătoare, imediată, directă. „E vorba de intuiţia sentimentelor – comentează ca Teodorescu (1990, p. 52). Nu numai la intuiţiile exterioare ne vom referi, ci şi la cele interioare”.

Eficienţa respectării acestui principiu poate fi maximă, dacă profesorul va acţiona în concordanţă cu o serie de norme (Bunescu, Giurgea, 1982, p. 104): folosirea raţională a materialului didactic, selectarea materialului potrivit funcţiei pe care o îndeplineşte intuiţia, dozarea raportului dintre cuvânt şi intuiţie, solicitarea intensă a elevului în efectuarea unor activităţi variate de observare, selectare, analiză, sinteză, comparaţie, verbalizare, dirijarea atentă a observaţiei elevilor spre ceea ce este constant în cunoaştere etc.

f) Principiul participării active şi conştiente a elevului în activitatea de predare, învăţare, evaluare

Acest principiu cere ca elevii să-şi însuşească ceva în măsura în care au înţeles şi să participe singuri la aflarea cunoştinţelor pe care profesorii le propun (difuz, indirect) la un moment dat. Înclinaţia către activitate este naturală la copil, drept pentru care dascălul va încerca să valorifice atent această preocupare. Orice achiziţie se face în jocul interacţional dintre interioritate şi exterioritate, dintre pornirea naturală a elevului spre activitate şi prescrierea atentă de către profesor a unor sarcini precise de învăţare. Activizarea elevilor presupune menţinerea lor într-o stare de trezie intelectuală, de încordare plăcută, de căutare a soluţiilor la o serie de situaţii-problemă pe care profesorul le provoacă. A fi activ înseamnă a gândi, a medita, a raţiona, a merge pe firul unui gând, al unei idei. După cum putem observa, avem de-a face cu o activizare spirituală, o adâncire şi interiorizare subiectivă, o autolămurire sau edificare pe cont propriu. La această stare se poate ajunge acordând elevilor autonomie şi încredere, prin creditarea lor cu realizări maximale, prin folosirea inteligentă a puterii predicţiei în învăţare, ştiut fiind că profesorul este un fel de Pygmalion în şcoală, care făureşte comportamente viitoare ale elevilor prin prezicerile actuale (Rosenthal, Jacobson, 1971, p. 253).

Premisa de la care s-a plecat constă în aceea că elevul este nu numai obiect, ci şi subiect al învăţării, este imniicat şi cointeresat în a

semnificat într-un mod propriu şi creativ. Lumea se reflectă diferenţiat în mintea şi sufletul unui copil. Ea se reface de fiecare dată în momentul în care o conştiinţă se apleacă asupra ei. Există atâtea lumi, câte minţi şi spirite o reflectă. Prin actul predării, realitatea se reconstruieşte, iar noi înşine ne modelăm în raport cu datele ei.

Învăţarea este un proces de restructurare a edificiului interior, de transformare a acţiunilor externe în acţiuni interne, de îmbogăţire permanentă a schemelor cognitive care rămân deschise şi permisive la mobilitatea lumii exterioare.

Însăşi gândirea se formează prin interiorizarea unor scheme de acţiune pe care subiectul le-a experimentat pe cont propriu. Trebuie cultivată voinţa de a acţiona asupra cunoaşterii şi nu de a o primi la modul pasiv. Orice achiziţie se dovedeşte a fi autentică atunci când individul a fost pus în situaţia de interogaţie, de acţiune propriu-zisă cu lucrul sau în perspectiva unei idei, a unui principiu. Verificabilitatea este o teză pe care epistemologia contemporană a ridicat-o la demnitatea unei axiome.

Participarea conştientă presupune o trezire a voinţei de a cunoaşte şi amplificarea, alimentarea continuă a acestei apetenţe. Nu trebuie încurajată învăţarea pe de rost, însuşirea mecanică a informaţiilor; accentul se va pune pe înţelegerea prealabilă a cunoştinţelor înainte de a fi stocate sau reproduse. Intenţionalitatea însuşirii va fi prezentă din momentul perceperii simple a fenomenalităţii exterioare şi până la procesarea intelectivă a informaţiilor primite. Elevul este nevoit să „stăpânească” acel cumul de cunoştinţe achiziţionate, să le actualizeze diferenţiat, să facă legăturile cele mai nimerite, să disloce acele achiziţii care nu mai sunt operante sau nu mai concordă cu noile evoluţii ale cunoaşterii şi experienţei, să creeze noi explicaţii, noi ipoteze. Profesorul talentat va apela la tactici, metode, procedee active şi participative, va crea situaţii de autonomie intelectivă şi acţională a elevilor, va stimula şi încuraja creativitatea, imaginaţia şi spiritul lor critic. Poziţia sa trebuie să fie maleabilă, deschisă, permisivă la iniţiativele elevilor, pasibilă de a-i face să înţeleagă lumea şi altfel decât a înţeles-o profesorul sau ei înşişi până la un moment dat.

g) Principiul însuşirii temeinice a cunoştinţelor, priceperilor, deprinderilor

Educaţia va fi temeinică şi durabilă, impregnând elevilor o nouă demnitate a fiinţei, o rectitudine spirituală aparte, fortificând personalitatea educatului în faţa unor evoluţii necunoscute sau imprevizibile ale realităţii. Durabilitatea este condiţionată de aderarea acestuia la un set de valori de nezdruncinat, la standarde explicative care funcţionează ca puncte de reper nu numai în situaţiile critice, ci şi în manifestările şi desfăşurările cotidiene. Se cere o atentă dimensionare a cantităţii şi calităţii informaţiei date, a expectanţelor şi cerinţelor în aşa fel încât să nu-i dezarmeze, dar nici să-i plictisească pe elevi. Nu trebuie dat totul dintr-odată, ci câte puţin, gradat, noua cunoştinţă preluând, întărind şi valorificând în chip natural vechea informaţie.

Orice achiziţie, în chiar momentul însuşirii ei, se va face în perspectiva presui

Ceea ce este dobândit de elev la un moment dat urmează să fie utilizat în perspectivă, fie pentru însuşirea de noi cunoştinţe, fie pentru întreprinderea unor activităţi materiale. Temeinicia este dată de modalitatea de însuşire, de fixare şi de interpretare a achiziţiei. În actul de predare-învăţare profesorul îi va îndemna pe elevi să apeleze la tehnici mnezice pertinente de înregistrare, păstrare şi reactualizare a informaţiei. Este indicat să se memoreze numai ceea ce s-a înţeles. Se recomandă repetarea (în clasă sau acasă), atât în ordinea iniţială de prezentare a cumulului informativ, cât şi într-o succesiune inversă însuşirii iniţiale, pentru a se forma legături suplimentare între elementele informative remise elevului. Exerciţiul de memorare raţională este binevenit în această situaţie. Resemnifica-rea cunoştinţelor se poate realiza cu ocazia lecţiilor de sinteză sau de recapitulare.

Recapitularea nu este o simplă obligaţie formală, ci un important prilej de a reanaliza achiziţiile, de a le sintetiza, de a realiza conexiuni între mai multe planuri de importanţă a cunoştinţelor şi abilităţilor. Recapitularea poate fi selectivă, punându-se accentul pe elementele sintetice, comparative, integratoare ale conţinuturilor predate.

Cerinţa stipulată de acest principiu poate fi asigurată şi de calitatea sau temeinicia controlului şi aprecierii şcolare. Însăşi perspectiva unui control şi a unei evaluări îl predispune pe elev spre o însuşire temeinică drept remediu al uitării. Controlul şi aprecierea performanţelor constituie un moment prielnic pentru repetarea, resemnificarea informaţiilor, stimularea unor interese, întărirea anumitor expectanţe, fortificarea unor motivaţii, creşterea capacităţii de autoevaluare. Învăţarea temeinică se va racorda şi la perspectiva practică. În fond, practica ulterioară validează implicit temeinicia cunoştinţelor. Nu este vorba numaidecât de o practică imediată, ci de una care poate surveni în timp, una potenţială, posibilă, dorită, visată. Învăţăm şi în perspectiva proiectelor, a viitorilor posibili.

Note bibliografice

Bunescu, V., Giurgea, Maria, 1982, Principii de organizare şi desfăşurare a procesului de învăţământ, în Didactica (coord. D. Salade), E.D.P., Bucureşti. Chevallard, Yves, 1991, La transposition didactique – du sovoir savant au savoir enseigne, La Pensée sauvage, Paris.

Comenius, Jan Amos, 1970, Didactica Magna, E.D.P., Bucureşti. Geissler, E.E., 1981, Allgemeine Didaktik. Grunlegung eines erziehender Unterrichts, Ed. Klett Verlag.

Stuttgart. Grigoraş, Ioan, 1994, Normativitatea activităţii şcolare, în Psihopedagogie (coord. T. Cozma, A.

Neculau), Ed. Spiru Haret, Iaşi.

Hubert, René, 1965, Trăite de pedagogie generale, PUF, Paris. Nicola, Ioan, 1994, Pedagogie, E.D.P., Bucureşti.

Oprescu, Nicolae (coautor), 1988, Curs de pedagogie, Universitatea din Bucureşti. Preda, Vasile, 1995, Principiile didactice – în viziunea psihologiei educaţiei şi dezvoltării, Ed. Dacia.

Cluj-Napoca.

Reboul, Ohvier, 1984, Le langage de l'education, PUF, Paris. Rosenthal, R.A., Jacobson, L., 1971, Pygmalion à l'école, Casterman, Paris. Teodorescu, C.A., 1990, Principiile generale ale învăţământului aplicate la învăţământul religios, în îndrumări metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoli, Editura Institutului Biblic şi de

CONŢINUTUL PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

1. Delimitări conceptuale: conţinut al învăţământului şi curriculum

La întrebarea ce se transmite şi se vehiculează în procesul de învăţământ, răspunsul se poate afla prin discutarea temei dedicate conţinutului de predare-învăţare. Conţinutul procesului instructiv-educativ constă din ansamblul structurat de valori din domeniile ştiinţei, culturii, practicii, sedimentate în societate la un moment dat şi devenite puncte de reper în proiectarea şi realizarea instruirii. Ca şi obiectivele educaţionale, conţinutul învăţământului, ca un cumul prelucrat de informaţii, deprinderi, trăiri afective, derivă din idealul educativ şi din sarcinile specifice pe care le are de îndeplinit educaţia în vederea inserţiei individului în prezentul social, dar, mai ales, pentru pregătirea lui în perspectivă.

Conţinutul activităţii instructiv-educative este dimensionat conjunctural, în funcţie de gradul de dezvoltare cognitivă a societăţii, de specificitatea culturală

a unei comunităţi, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele şi năzuinţele oamenilor. În perspectiva devenirii istorice, conţinutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puţin secvenţe ale acestuia variază pe axa temporală. Conţinuturile se diferenţiază şi de la un spaţiu cultural la altul.

Conţinutul procesului de învăţământ nu se suprapune peste cel al educaţiei. Conţinutul educaţiei este mai larg, în sensul că el cuprinde şi influenţe care provin din teritoriul informalului, sub forma unei multitudini de mesaje şi valori ale spaţiului social. Conţinutul învăţământului se referă numai la valorile promulgate prin intermediul instituţiilor şcolare. De asemenea, conţinutul învăţământului nu este totuna cu rezultatele instruirii. Rezultatele instruirii sunt materializări secvenţiale ale componentelor conţinutului, rezultate prin interiorizarea acestora de către elevi. Acestea sunt dificil de cuantificat, deoarece sunt în continuă extensie cantitativă şi calitativă. O cunoştinţă încorporată atrage după sine o alta şi o restructurare a întregului eşafodaj achizitiv. „Conţinutul asimilat se amplifică prin efectele sale asupra dezvoltării personalităţii, efecte care se integrează organic în rezultatele procesului de învăţământ” (Nicola, 1992, p. 227). Aici întrezărim sensul exact al aserţiunii conform căreia cultura naşte cultură.

În ultimul timp, s-a încetăţenit şi termenul curriculum, pentru circumscrierea /. neitin „ti, în of twjtătiinr Hpefăciimtă în învăţământ Având o orisine latină (cum

glosaxonă, termenul este din ce în ce mai folosit şi în lucrările de pedagogie românească. La noi, termenul desemnează conţinutul activităţilor instructiv-educative, dar în strânsă interdependenţă cu obiectivele

educaţionale, metodele didactice, mijloacele de învăţământ, formele de realizare a activităţilor etc. De altfel, s-ar putea păstra două accepţiuni ale termenului de curriculum: un sens restrâns – curriculum-ul ar desemna însuşi conţinutul învăţământului – şi un sens larg – acesta se referă la întregul program al acţiunilor educative, cu toate componentele şi interacţiunile dintre ele. În multe ţări, termenul invocat îl înlocuieşte pe cel de didactică, fiind un pretext pentru abordarea sistemică a procesului de învăţământ.

Curriculum-ul, ca noţiune, are o sferă mai largă de cuprindere, el desemnând pregătirea meticuloasă a unei acţiuni educative, cu interrelaţiile dintre obiectivele şi modalităţile de realizare şi de evaluare ale acesteia. După L. D'Hainaut (1981), termenul curriculum cuprinde:

a. obiectivele specifice unui domeniu (nivel de învăţământ, profil, disciplină şcolară) sau activitate educativă;

b. conţinuturile informaţionale sau educative necesare pentru realizarea obiectivelor stabilite;

c. condiţiile de realizare (metode, mijloace, activităţi etc), programarea şi organizarea situaţiilor de instruire şi educare;

d. evaluarea rezultatelor.

„Punctul focal al curriculum-ur Hor trebuie să fie elevul şi nu materia – ne atenţionează D'Hainaut. De aceea, când se vorbeşte de conţinutul curriculum-ului trebuie să înţelegem că nu este vorba de enunţări de materii de învăţat, ci de scopuri exprimate în termeni de competenţe, moduri de a acţiona sau de a şti în general ale elevului” (p. 95).

În limbajul de specialitate întâlnim şi termenul core-curriculum, concept original impus în deceniul cinci al secolului nostru în spaţiul anglo-saxon. Core-curriculum-ul este o structură de conţinuturi centrate pe nevoile comune

ale elevilor şi selectate din materii de strictă necesitate pentru categorii largi de elevi. Core-curriculum-ul este constituit din acel trunchi comun de materii, obligatoriu pentru toţi elevii, iar – ca procentaj – ocupă până la 80%” din totalul disciplinelor, restul materiilor fiind selectate circumstanţial, în funcţie de nevoile concrete, speciale ale unor categorii de elevi.

Elementele conţinutului învăţământului sau ale curriculum-ului nu sunt întotdeauna manifeste şi sesizate sau cuantificate. Literatura de specialitate propune şi termenii conţinut sau curriculum ascuns (hidden curriculum sau contenus caches). Termenul de conţinut ascuns implică valorile încorporate de elevi şi clase de elevi, necuprinse în planificarea curriculară. Conţinutul ascuns include influenţe informale sau nonformale, datorate structurii socio-culturale, familiei, grupurilor stradale, factorilor de personalitate. O altă latură a conţinuturilor ascunse este constituită din cultura unei şcoli (în sensul de ritualuri, reguli, convenienţe, proceduri, vezi şi Ornstein, Levine, 1989, pp. 545 – 546).

O altă problemă care trebuie abordată anim petă rplatin Hinfrp mntinnint înir.

ne determină să observăm că ştiinţele nu sunt transferate în şcoală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea şi ordonarea faptelor ştiinţifice, insinuate în programele şcolare. Fiecare disciplină şcolară trebuie să circumscrie atât un domeniu de cunoaştere prelucrat pedagogic, cât şi o modalitate de a cunoaşte. Fiecare disciplină trebuie să propună elevului un mod de gândire şi interpretare a lumii, modalitate care garantează elevului investigaţii suplimentare. Elevilor li se vor pune la dispoziţie nu numai cunoştinţe, ci şi mijloacele de a parveni la acele cunoştinţe. De aceea, materia de

învăţământ suportă o ordonare care, după G.F. Kneller (1973), poate fi logică şi pseudologică. Fiecare disciplină are nucleul ei de concepte fundamentale. În unele discipline, aceste idei sunt corelate logic, în sensul că sunt deduse unele din altele, în alte discipline ideile sunt corelate pseudologic, în sensul că unele dintre ele oferă structura de semnificaţii prin care celelalte idei pot fi formulate şi înţelese. Ordonarea este logică atunci când elementele disciplinei respective sunt corelate deductiv, după cum se întâmplă la matematică, fizică, chimie etc. Ordonarea este pseudologică atunci când aşezarea cunoştinţelor se face în funcţie de puterea lor explicativă (p. 86). Desigur că ordonarea pseudologică, despre care vorbeşte Kneller, este, în esenţă, tot de factură logică. Deosebirea dintre cele două modalităţi se datorează continuităţii sau discontinuităţii relaţiei dintre antecedent şi consecvent în structurarea cunoştinţelor. În consecinţă, propunem următoarele modalităţi de ordonare a materiilor de învăţământ:

a. ordonarea logică:

lineară, atunci când relaţia dintre antecedentul explicativ şi consecvent este continuă;

concentrică, atunci când ordonarea se face după puterea explicativă a cunoştinţelor, prin expunerea unor concepte călăuzitoare, idei „ancoră", ce garantează asimilarea altor cunoştinţe;

b. ordonarea genetică, atunci când materia se mulează pe evoluţia cronologică a acumulării unor date, ca la istorie, istoria unor ştiinţe sau în cadrul unor capitole sau lecţii la toate disciplinele.

Unii vorbesc şi despre o organizare „spiralată" a curriculum-ului, prin reintroducerea sistematică în conţinut a unor teme din ce în ce mai dezvoltate, la intervale periodice. Un asemenea mod de ordonare ar servi la două scopuri:

a. se recapitulează permanent elementele informaţionale învăţate anterior;

b. tema poate fi completată progresiv, prin acumularea de noi date, conducând la o înţelegere mai adâncă a problemelor tratate.

Cultura modernă îl predispune pe individ la o altă modalitate de relaţionare şi de însuşire a cunoştinţelor. Cunoaşterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, cedează tot mai mult locul unei cunoaşteri aleatorii. Până în secolul nostru, învăţământul proceda în mod metodic, prin asimilarea unui nucleu principal de concepte, care antrena noi conexiuni logice, operând prin trepte descrescânde de generalitate, de la cunoaşterea de bază la cea contingenţă. S-a ajuns la o ordonare a lumii în categorii definite şi subordonate între ele. Astăzi, descoperim aproape

viaţă, din ziare, din datele alese în funcţie de nevoile noastre imediate, şi abia după ce am strâns un anumit volum de informaţii se desprind diferite structuri. Păşim din ocazional în ocazional, uneori ocazionalul devenind fundamental (Moles, 1974).

Cunoaşterea de tip clasic se baza pe deducţie şi pe procesele formalismului logic. Ea acţiona printr-o serie de etape legate rigid între ele, iar textura acestui ecran cognitiv putea fi comparată cu cea a unei stofe sau a unei pânze de păianjen. Astăzi, textura acestui ecran de cunoştinţe se aseamănă mai mult cu un sistem fibros, de pâslă, format din frânturi dezordonate, legate la întâmplare prin simple relaţii de proximitate şi contiguitate, caracterizându-se, mai ales, prin marea densitate şi compactivitate a informaţiilor, decât prin integrativitate. A. Moles denumeşte această nouă realitate „cultură mozaicată”, ce se prezintă ca o esenţialitate aleatoare, ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere

fără construcţie, fără un punct de reper, în care nicio idee nu este neapărat generală, dar în care multe idei sunt importante (idei-forţă, cuvinte-cheie etc.) (1974, p. 55). Destructurarea cunoaşterii, de care vorbeşte Moles, nu este însă iminentă. În fond, dacă individul dispune de o cultură de bază, bine structurată, formată prin şcoală, atunci el ar putea să conexeze şi să integreze informaţiile disparate, parvenite prin canalele informate, prin mass-media, mai ales.

Exigenţe suplimentare în structurarea conţinutului se cer a fi îndeplinite în condiţiile realizării unei educaţii interculturale. În general, actualele planuri şi programe şcolare sunt centrate etnocultural, satisfăcând, astfel, sentimentele naţionale fireşti. Programele şcolare clasice acordă o mare importanţă unor discipline teoretice definite, mai ales în universităţi, printre care se află limba şi literatura naţională, geografia naţională etc. Programele interculturale propun descentrări şi restructurări curriculare, în sensul abordării comparative şi integrative a unor conţinuturi de factură particular-naţională. Nu se abrogă prezenţa valorilor secvenţiale, ci, dimpotrivă, acestea apar relaţionate la standarde valorice mai largi, născute circumstanţial, în funcţie de diversitatea etnoculturală a spaţiului şcolar concret (vezi l'education interculturelle, 1989).

Cunoaşterea transmisă prin şcoală va trebui să păstreze un raport convenabil atât cu cunoaşterea savantă, caracteristică pentru comunitatea ştiinţifică, dar şi cu cunoaşterea devenită comună (sau chiar banală), pentru a asigura, în acest fel, o sedimentare a noului. Cunoaşterea predată în şcoală se supune unui proces de erodare, de uzură „fizică" şi „morală" (cf. Chevallard, 1991, p. 26). Uzura fizică intervine atunci când ceea ce se predă nu mai corespunde noilor date ale cunoaşterii. Uzura morală apare atunci când cunoştinţele se banalizează printr-o

prezentare excedentară, masivă a acestora. O cunoştinţă pe care toată lumea o posedă sau care nu mai ajută la nimic nu mai merită să fie prezentă în planurile şcolare.

2. Sursele conţinutului învăţământului

Marile mutaţii produse în paradigmele cunoaşterii, apariţia de noi stimuli culturali, diversificarea şi specializarea continuă a domeniilor cognitive, transfer –

turate astfel încât să fie deschise şi permeabile la noile elemente ale cunoaşterii şi experienţei umane. Cele mai bune conţinuturi sunt cele care permit adiţionarea de noi informaţii, fără schimbarea în permanenţă a programelor şcolare. Oricât de oportun ar fi structurat un conţinut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou şi ceea ce se oferă realmente elevilor. De aceea, în cadrul conţinutului învăţământului, se va realiza un optimum între ceea ce este constant şi general în cunoaştere şrceea ce este perisabil şi efemer. Centrarea conţinuturilor spre codurile de referinţă şi cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) asigură acestora perenitate şi consistenţă. Fixarea în conţinuturi a unor elemente conjuncturale asigură acestora un caracter adecvat, aplicabilitate şi eficienţă. Găsirea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât şi a educatorilor.

Cei care sunt responsabili cu fixarea programelor educaţionale trebuie să se întrebe permanent la ce servesc cunoştinţele incluse în conţinuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaţionale, care este ponderea valorilor educaţionale-scop şi care este ponderea valorilor educaţionale-mijloc – adică a acelor achiziţii care determină discernerea a noi realităţi într-o lume în permanentă mişcare (vezi Hawley, 1975).

Atitudinea axiologică în conceperea şi vehicularea conţinuturilor ni se pare de mare importanţă. Profesorii

trebuie să dispună de suficientă mobilitate şi autonomie în adecvarea permanentă a conţinuturilor, stipulate prin documente şcolare, la necesităţile elevilor. Ei vor discerne, cu simţ de responsabilitate, ce conţinuturi se pretează la situaţiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Profesorii au obligaţia de a interveni creator în materia de predat şi, la limită, de a crea noi conţinuturi. De aceea, cerinţa unor pedagogi (Develay, 1992, p. 16) de punere la punct a unei epistemologii şcolare, cu funcţia de axiologizare şi didac-ticizare a cunoştinţelor, ni se pare binevenită. Perspectiva axiologică este de bun augur şi pentru conceptorii de planuri şi manuale şcolare. Aceştia trebuie să asimileze şi să propună cât mai multe valori educaţionale, validate social şi pedagogic, să infuzeze consistent conţinuturile educaţiei cu valori perene ale umanităţii, cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare editată de UNESCO (Rassekh şi Văideanu, 1987, p. 163):

a. valori sociale (cooperarea, amabilitatea, justiţia şi dreptatea socială, spiritul civic, simţul responsabilităţii, respectarea drepturilor omului);

b. valori ce privesc individul (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranţa, simţul ordinii, spiritul de perfecţionare);

c. valori ce vizează ţările şi lumea (patriotism, conştiinţa neamului, înţelegerea internaţională, fraternitatea umană, conştiinţa interdependenţei dintre naţiuni);

d. valori procesuale (abordarea ştiinţifică a realităţii, discernământul, căutarea adevărului, reflecţia etc).

Selecţia şi fixarea conţinutului învăţământului este un act de mare responsabilitate şi presupune respectarea unor indicatori de pertinenţă. Prin respectarea acestor indicatori, se pot preveni unele disfuncţiuni, cum ar fi supraîncărcarea fundamentale.

caracterului formativ al activităţilor didactice. Iată o serie de indicatori, avansaţi de George Văideanu, într-o inspirată lucrare în acest domeniu (1988, pp. 189 – 190):

deschiderea faţă de achiziţiile şi progresele ştiinţei şi selecţionarea elementelor de introdus în cadrul conţinuturilor în lumina finalităţilor educaţiei general-obligatorii;

acord axiologic al conţinuturilor cu valorile din domeniul culturii şi al artei; analize periodice ale valorii culturale a programelor şi manualelor şcolare;

menţinerea unui echilibru între dubla deschidere a conţinuturilor: faţă de problematica planetară şi faţă de trebuinţele specifice ale comunităţii locale şi naţionale;

adecvarea continuă a conţinuturilor la trebuinţele şi posibilităţile spirituale, fiziologice şi fizice ale celor angajaţi în procese de învăţare la diferite niveluri ale sistemelor educative;

asigurarea echilibrului în conceperea conţinutului la nivel central (planuri, programe, manuale) şi la nivel instituţional (activităţi didactice şi extradidactice);

asigurarea coerenţei conţinuturilor în plan diacronic şi sincronic, în sensul stabilirii unor raporturi strânse între idei, şi în cel al eliminării contradicţiilor sau rupturilor între capitole, între discipline sau între cicluri şcolare;

conceperea şi dozarea conţinuturilor şi a modurilor de organizare a învăţării, astfel încât elevii să fie angajaţi în eforturi cu valoare formativă care să se asocieze cu bucuria de a învăţa;

orientarea prospectivă şi democratică a conţinuturilor, astfel încât şansele de succes ale celor ce învaţă să sporească, iar pregătirea lor pentru înţelegerea şi construirea viitorului să devină cât mai temeinică.

Alături de aceste criterii, mai pot fi invocate şi următoarele (Salade, 1982, p. 79):

proporţionalitatea între ceea ce este vechi – dar nu învechit – şi nou în disciplinele respective;

adecvarea la specificul profesional pe care şcoala îl are în vedere;

prospectivitatea, respectiv ancorarea în evoluţia previzibilă a disciplinei;

logicitatea, care exprimă armonizarea logicii disciplinei cu logica ştiinţei respective;

aplicativitatea, adică valoarea practică, transformatoare a disciplinei respective;

exemplaritatea, acea capacitate a disciplinei de a furniza modele optime de cunoaştere şi de acţiune în domeniul respectiv.

Factorii de decizie, care extind conţinuturile, vor fi atenţi la o serie de probleme pentru a nu determina o supraîncărcare a conţinuturilor (cf. Séguin, 1991, p. 38):

Care sunt cunoştinţele şi competenţele ce trebuie să fie achiziţionate, precum şi atitudinile de dezvoltat pentru a realiza obiectivele educative?

Care sunt limitele amplitudinii (nivelul de debut sau de terminare a învăţării unor conţinuturi la un ciclu şcolar) şi care sunt preachiziţiile unei anumite învăţări?

Ce profunzime vor prezenta elementele de conţinut alese?

Trebuie să diminuăm extensiunea unui conţinut în favoarea profunzimii lui sau invers?

O altă importantă variabilă, legată de fixarea conţinuturilor, o constituie progresia, adică ordinea de predare a materiilor şi ritmul de învăţare. Următoarele întrebări rezumă aspectele legate de progresie:

În ce ordine şi la ce nivel vor fi predate disciplinele?

Care sunt momentele cele mai potrivite pentru a preda anumite materii?

Ce ritm de învăţare se va aplica unui domeniu de studiu?

La ce vârstă şi la ce grad de maturizare intelectuală a elevilor este bine să se introducă o materie?

Astăzi se poate lesne observa multiplicarea şi diversificarea surselor care alimentează conţinuturile învăţământului. Specialiştii în domeniu trec în revistă principalele surse pasibile de a fi puncte de reper în dimensionarea conţinuturilor (Văideanu, 1988, p. 165):

Evoluţia ştiinţelor exacte (mutaţii şi revoluţii epistemologice, transferuri metodologice şi interdisciplinare, discipline de graniţă şi combinaţii inedite de discipline, generalizarea folosirii informaticii şi a ordinatoarelor etc).

Evoluţia tehnologiei (impactul ei excepţional asupra producţiei moderne, a urbanismului, asupra vieţii familiale, a stilurilor de viaţă etc).

Evoluţia lumii muncii (mutaţii în profesiuni, apariţia unor noi ocupaţii, dispariţia altora).

Evoluţia ştiinţelor sociale şi umane (rolul lor sporit în cultivarea atitudinilor, capacităţilor, valorilor).

Evoluţia culturii şi artei (noi curente, forme inedite de participare la creaţie, mutaţii survenite în gusturile receptorilor).

Dezvoltarea sportului şi turismului (ca o modalitate de apropiere a popoarelor, de creştere a spiritului olimpic şi a fair-play-lm).

Impactul sporit al viitorului asupra prezentului (necesitatea introducerii unor module sau activităţi de studiere a viitorului, precum şi a unor exerciţii prospective).

Aspiraţiile tineretului (participarea, nevoia de viaţă democratică, dorinţa de a cunoaşte şi a comunica, interesul pentru probitate şi pentru respectarea valorilor etice).

Importanţa crescândă a mijloacelor de informare în masă şi a comunicării (sporirea considerabilă a volumului informaţiei acumulate de elevi şi studenţi în afara activităţilor didactice).

Achiziţiile cercetării pedagogice (privitoare la selecţionarea şi organizarea conţinuturilor, inter şi transdisciplinaritate, modularitate, formarea formatorilor, noi modalităţi de învăţare etc).

Problematica lumii contemporane (caracterizată prin universalitate, globa

Plecând de la o nouă metodologie de elaborare a conţinuturilor, globală şi coerentă, profesorul George Văideanu avansează un cadru metodologic, un aide-memoire pentru autorii de planuri şi manuale şcolare, ce cuprinde zece educaţii sau grupe de conţinuturi, care ar trebui să fie integrate în trunchiul comun al şcolii obligatorii, după cum urmează:

1. Educaţia pentru şi prin ştiinţele exacte
2. Educaţia pentru şi prin ştiinţele sociale şi umaniste
3. Educaţia pentru şi prin tehnologie şi muncă
4. Limba maternă şi limbile străine
5. Educaţia morală, civică şi patriotică
6. Educaţia pentru, prin arte şi prin modurile frumosului
7. Educaţia culturală şi spirituală
8. Educaţia pentru şi prin sport şi loisir
9. Educaţia economică şi casnică modernă
10. Semicalificare şi calificare profesională.

Desigur că aici nu este vorba despre o ierarhie, ci de o trecere în revistă, unele discipline putând prevala în funcţie de tipurile de şcoli, cerinţele publicului şcolar, nevoile sociale.

3. Obiectivarea conţinutului învăţământului: plan, programă, manual

Conţinutul învăţământului se obiectivează în documentele şcolare, care au rolul de a norma şi a imprima procesului de învăţământ un caracter planificat şi unitar, în condiţiile în care, alături de unităţi şcolare de stat, funcţionează şi şcoli particulare sau confesionale, planurile, programele şi manualele şcolare se multiplică, imprimând documentelor şcolare noi funcţii şi caracteristici.

Planul de învăţământ este un document şcolar emis de o instituţie de învăţământ (eventual, validat de către ministerul de resort), având funcţia de a orienta procesele instructiv-educative. În cazul instituţiilor şcolare de stat, planul de învăţământ are un caracter unitar şi obligatoriu pentru toate unităţile de acelaşi grad sau tip. Un plan de învăţământ stabileşte următoarele elemente:

disciplinele şcolare care urmează a fi studiate şi succesiunea acestora pe anii şcolari;

numărul săptămânal şi anual de ore pentru fiecare obiect, la fiecare an de studiu;

structura anului şcolar, adică succesiunea intervalelor de timp afectate studiilor, vacanţelor, examenelor.

Caracterul unitar al planului asigură o pregătire uniform* a minio» i<. i „— 1

mă într-o manieră sintetică modul în care sunt convertite valorile culturale în sarcini educative generale, identificate în titulaturile diferitelor discipline şi în ponderea şi locul lor în ansamblul obiectelor de învăţământ. Succesiunea, ordinea şi gradarea disciplinelor se realizează în funcţie de complexitatea domeniilor respective, particularităţile de vârstă ale elevilor, nevoile prezente şi viitoare ale societăţii. Succesiunea disciplinelor

pe ani de studii trebuie să asigure şi transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice, despre existenţă, prin atenuarea şi estomparea rupturilor cognitive datorate delimitărilor necesare, dar şi artificiale, ale disciplinelor clasice de învăţământ. Merită să amintim, pe această linie, încercarea lui O. Decroly, de la începutul secolului XX, de a avansa un model de distribuire a cunoştinţelor şcolare în conformitate cu patru mari centre de interes, mai apropiate nevoilor fireşti ale copiilor, mai naturale şi mult mai legate între ele.

Structurarea unui plan de învăţământ ridică o serie de dificultăţi pedagogice, cum ar fi: ce obiecte de învăţământ trebuie alese şi propuse elevilor la un moment dat, care trebuie să fie ponderea disciplinelor opţionale şi facultative în planurile şcolare, care este succesiunea optimă a obiectelor de învăţământ, când şi dacă este bine ca profesorul (directorul de şcoală, inspectorul etc.) să intervină în aplicarea planului de învăţământ, ştiut fiind că, deocamdată, acesta este obligatoriu, ce instanţe trebuie să fie solicitate în elaborarea unui plan de învăţământ etc.

Programa şcolară este un document care configurează conţinutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învăţământ. Programa indică obiectivele, temele şi subtemele la fiecare disciplină, timpul afectat pentru fiecare dintre acestea. Pentru profesor, programa şcolară este principalul ghid în proiectarea şi desfăşurarea activităţilor, având o valoare operaţională şi instrumentală. În unele circumstanţe, programa poate suplini lipsa – pentru moment – a unui manual, dat fiind că, în principiu, aceasta include următoarele informaţii: sublinierea importanţei disciplinei în cauză şi a valorii ei instructiv-educative, obiectivele de realizat la disciplina respectivă, natura şi volumul cunoştinţelor şi abilităţilor ce trebuie predate şi însuşite de către elevi, concretizate în enumerarea temelor şi a subtemelor, timpul afectat pentru

fiecare capitol, subcapitol, lecţie, indicaţiile metodologice privind predarea şi evaluarea, temele suplimentare sau la dispoziţia profesorului, indicaţiile bibliografice etc. în funcţie de disciplina de învăţământ, la unele teme şi lecţii sunt recomandate sau circumscrise lucrări practice şi de laborator, forme şi modalităţi de aplicare a cunoştinţelor, în perspectiva concretizării principiului didactic, al păstrării unei continuităţi între teoretic şi aplicativ în acţiunea instructiv-formativă.

Programa şcolară este instrumentul de la care se porneşte în realizarea proiectării didactice. Caracterul ei operaţional derivă şi din faptul că lasă profesorului suficientă autonomie în organizarea şi dimensionarea acţiunilor educative. Poate că în perspectivă, programa şcolară ar trebui să devină mai maleabilă la circumstanţele învăţării, permiţând profesorului să propună teme şi subteme noi, în conformitate cu nevoile şi posibilităţile concrete ale elevilor. Programa poate deveni un regularizator al libertăţii profesorului care, în anumite limite, determinate de

Manualul şcolar este unul dintre instrumentele de lucru pentru elevi, poate cel mai important, care detaliază în mod sistematic temele recomandate de programele şcolare la fiecare obiect de studiu şi pentru fiecare clasă.

Din punctul de vedere al activităţilor învăţământului, manualul are trei funcţii principale (cf. Séguin, 1989, pp. 22 – 24):

1. Funcţia de informare:

selecţia cunoştinţelor se va face astfel încât să asigure progresivitatea şi să evite supraîncărcarea;

se va asigura filtrajul şi selecţia cunoştinţelor prin reduceri, simplificări, reorganizări.

2. Funcţia de structurare a învăţării. Organizarea învăţării se poate realiza în mai multe feluri:

de la experienţa practică la teorie;

de la teorie la aplicaţii practice, prin controlarea achiziţiilor;

de la exerciţii practice la elaborarea teoriei;

de la expozeu la exemple, ilustrări;

de la exemple şi ilustrări la observaţie şi analiză.

3. Funcţia de ghidare a învăţării. Există alternativele:

repetiţia, memorizarea, imitarea modelelor;

activitatea deschisă şi creativă a elevului, care poate utiliza propriile sale experienţe şi observaţii.

În manual sunt cuprinse informaţii prelucrate şi integrate după principii didactice, psihologice şi praxiologice. El este instrumentul de lucru al elevului şi, prin urmare, în afară de informaţii, acesta trebuie să conţină şi modalităţi sau metodologii de lucru, redate explicit sau infuzate în logica expunerii didactice. Un bun manual trebuie să fie nu numai un depozitar de informaţii, ci şi un prilej de dezvoltare a gândirii şi a altor capacităţi sau dispoziţii intelectuale, voliţionale, morale, estetice etc.

Pentru realizarea unui manual se cer a fi respectate o serie de exigenţe: cerinţe didactice (modalităţi convenabile de înfăţişare a informaţiei, respectarea unui stil cognitiv adecvat vârstei etc), cerinţe igienice (lizibilitatea textului sau a materialului iconografic, calitatea hârtiei şi a cernelii tipografice, formatul manualului) şi cerinţe estetice (calitatea tehnoredactării, a ilustraţiilor utilizate, a legării, a coloritului).

În condiţiile multiplicării surselor informative, inclusiv pentru elevi, şansa alegerii dintre mai multe manuale posibile, pentru una şi aceeaşi disciplină la un an şcolar, este benefică şi necesară. Această posibilitate ar fi atât în avantajul elevilor, printr-o mai evidentă raportare a informaţiei la particularităţile concrete, cât şi în avantajul profesorilor, care ar reuşi mai uşor să realizeze o diferenţiere autentică în învăţare, pornind de la un cumul

informaţional, el însuşi

4. Noi direcţii în structurarea conţinuturilor:

perspectiva interdisciplinară şi organizarea modulară

Multiplicarea surselor învăţământului şi acumulările cognitive din diferitele domenii ale cunoaşterii impun noi strategii de dimensionare şi de structurare a conţinuturilor. Eficienţa lor este dată nu numai de modalitatea de selecţie a informaţiilor, pentru a li se asigura descongestionarea, ci şi de strategii de ierarhizare şi organizare, de compunere şi articulare a acestora în complexe cât mai apropiate de realitatea descrisă şi de obiectivele educaţionale privind realizarea unei viziuni integrative, holistice la elevi.

Una dintre exigenţele contemporane privind structurarea conţinuturilor o constituie promovarea interdisciplinarităţii. Principiul interdisciplinarităţii derivă din spaţiul cercetării ştiinţifice, iar ca demers epistemic, în domeniul educaţiei, poate fi sesizat sub două aspecte: conceperea conţinuturilor în perspectivă interdisciplinară şi proiectarea şi organizarea proceselor didactice în viziune interdisciplinară.

Conexiunea disciplinară cunoaşte patru niveluri de concretizare:

multidisciplinaritatea (apare ca modalitatea cea mai puţin dezvoltată a conexiunii, constând – mai degrabă – în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune); – pluridisciplinaritatea (constituie o integrare mai accentuată şi se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative);

Interdisciplinaritatea (este o formă a cooperării între discipline diferite, cu privire la o problematică a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o

convergenţă şi o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere);

transdisciplinaritatea (este vizată ca o întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce în timp la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoaşterii; ea presupune deja referinţa la un sistem axiomatic general şi o unificare conceptuală a disciplinelor).

În învăţământ, interdisciplinaritatea implică stabilirea şi exploatarea unor conexiuni între limbaje explicative sau operaţii, în scopul diminuării diferenţelor care apar între disciplinele de învăţământ clasice. Predarea şi învăţarea mono-disciplinare au dezavantajul că accentuează perceperea secvenţială şi insulară a realităţii, artificializând în mod abuziv o realitate care este unică şi continuă. Desigur că, până la un punct, abordarea analitică este indispensabilă, cel puţin în practica didactică. La un moment dat, însă, este necesară aruncarea unor punţi de legătură între disciplinele şcolare, prin realizarea fuziunii dintre multiplele perspective conceptuale sau operatorii. Un conţinut şcolar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realităţii descrise şi asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existenţiale.

Specialiştii în domeniu identifică mai multe posibilităţi de insinuare a interdisciplinarităţii în învăţământ. Cel puţin pentru învăţământul preuniversitar, se

1988.

niveluri rezervate conceptorilor, adică autorilor de planuri, programe şi manuale şcolare, teste sau fişe de evaluare;

punctele de intrare accesibile învăţătorilor şi profesorilor, în cadrul proceselor de predare şi evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;

prin intermediul activităţilor nonformale sau extraşcolare.

În funcţie de modul cum intervine profesorul, interdisciplinaritatea se face prin:

corelaţii obligatorii şi minimale, prevăzute de programele şcolare sau impuse de logica predării noilor cunoştinţe;

conexiuni disciplinare sistematice şi elaborate, care constituie expresia unei viziuni bisau pluridisciplinare; aceste conexiuni presupun analiza epistemologică a disciplinelor şi identificarea conceptelor şi metodologiilor comune, extra-polabile, sau elaborarea în echipă a proiectelor de lecţii şi a planificărilor anuale sau trimestriale.

Sub raportul modului elaborării sau al purtătorului, interdisciplinaritatea poate fi:

centrată pe cultura bogată şi pluridisciplinară a unui profesor; cazurile sunt mai rare şi presupun unele riscuri;

realizată în echipe de profesori cu specialităţi diferite vizând fie numai un grup de discipline predate la aceeaşi clasă, fie aceleaşi discipline urmărite atât în dimensiunea orizontală, cât şi în cea verticală.

Pregătirea viitorilor profesori se face în perspectiva mono- sau bi-disciplinară. De altfel, realităţile actuale nu îngăduie o altă formulă de pregătire a formatorilor. Probabil că, pentru viitor, modalitatea cea mai viabilă va fi lucrul în echipe de profesori care vor colabora la elaborarea şi desfăşurarea curriculum-vim unei clase, precum şi la dimensionarea unor conţinuturi (prin planuri, programe, manuale), deschizând reale perspective viziunii interdisciplinare.

În cadrul proceselor didactice obişnuite, la discipline diferite, se pot identifica obiective comune care pot fi, de asemenea, prilejuri de realizare a unor conexiuni disciplinare ce ţin de inspiraţia şi de tactul profesorilor

pregătiţi în perspectiva monodisciplinară. În acelaşi timp, tendinţa de a integra în clasă elemente informaţionale provenite din mediul informai constituie o cale profitabilă, de întărire a spiritului interdisciplinar.

Organizarea modulară a conţinutului învăţământului constituie o altă modalitate de modernizare şi adecvare a acestuia la cerinţele şcolii contemporane. Învăţământul modular constă în structurarea conţinuturilor în moduli didactici, aceştia incluzând seturi de cunoştinţe, situaţii didactice, activităţi şi mijloace de învăţământ delimitate, menite a se plia pe cerinţele şi posibilităţile unor grupe sau clase de elevi. De altfel, unul dintre scopurile învăţământului modular se referă la accentuarea flexibilităţii conţinuturilor în funcţie de interesele şi capacităţile elevilor, de particularităţile lor psihice. Cursurile modulare sunt atât structuri organizatorice, cât şi de conţinut, ce presupun acţiuni de selecţie a elevilor sau sunt frecventate în urma opţiunilor libere ale acestora. Învăţământul modular nu se dispensează de programul comun, constituit dintr-un număr de discipline fundamentale, obligatorii pentru toţi. Simultan cu frecventarea cursurilor comune, în vederea realizării unei diferenţieri

Modulii, ca variante de conţinut, pot fi diferiţi în ceea ce priveşte dificultatea, nivelul şi ritmul de lucru. Astfel, se pot structura moduli de recuperare, pentru elevii cu dificultăţi, sau moduli de explicaţii suplimentare, pentru categorii de elevi buni sau foarte buni. Elevul optează sau i se sugerează urmarea unui modul pe care îl parcurge cu ajutorul profesorului, efectuându-se apoi evaluarea rezultatelor, în caz de nereuşită, se recomandă un modul inferior sau complementar, învăţarea modulară nu se poate

extinde total. De regulă, disciplinele de bază sunt predate în perspectivă monodisciplinară. Dimensionarea modulară a conţinutului se face pentru un grup de discipline (aceasta nu înseamnă că modulii se suprapun peste obiectele clasice de învăţământ, ci reprezintă sinteze inedite, perspective epistemice noi, cumuluri de cunoştinţe integrate etc.) care urmăresc diferenţieri chiar în vederea orientării profesionale a elevilor.

Temeiul filosofic al structurării modulare a conţinutului îl constituie holismul, adică încercarea de a concepe o totalitate informaţională ca unitate integrată de elemente ce îşi pierd trăsăturile secvenţiale. Structurarea modulară înlesneşte cuprinderea cunoştinţelor speciale în „ansambluri logice care depăşesc cantitativ şi calitativ caracteristicile subunităţilor curriculare. Mai mulţi moduli se pot construi într-un lanţ modular sau o suită de moduli care vor fi oferiţi/ceruţi elevilor în funcţie de obiectivele instructiv-educative sau în raport cu interesele şi aptitudinile acestora. Plecând de la natura conţinutului circumscris de modul, acesta poate fi centrat pe informaţii, metode, acţiuni, operaţii de achiziţionat sau, cel mai adesea, pe combinaţii ale acestor posibilităţi.

Note bibliografice

Chevallard, Yves, 1991, La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigni, La Pensbe sauvage, Paris.

Conseil de l’Europe, 1989, L’aducation intercidturelle. Concept, contexe et programme, Strasbourg.

Develay, Michel, 1992, De l’apprentissage à l’enseignement. Pour tine epistemologie scolaire, EST Editeur, Paris.

D’Hainaut, L., 1981, Interdisciplinaritate şi integrare, în Programe de învăţământ şi educaţie permanentă, E.D.P., Bucureşti.

Hawley, Robert, 1975, Human Values in the Classroom, Hart Publishing Company, New York.
Kneller, George, 1973, Logica şi limbajul educaţiei, E.D.P., Bucureşti.
Moles, A., 1974, Socio-dinamica culturii, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Nicola, Ioan, 1993, Pedagogie, E.D.P., Bucureşti.
Ornstein, A., Levine, D., 1989, Foundation of Education, Houghton Mifflin Company, Boston.
Salade, D. (coord.), 1982, Didactica – Conţinutul învăţământului – componenta fundamentală a procesului didactic (capitol realizat de G. Văideanu şi M. Ionescu), E.D.P., Bucureşti.
Séguin, Roger, 1989, L'elaboration des manuels scolaires, UNESCO, Paris.
Séguin, Roger, 1991, Elaboration et mise en oeuvre des programmes scolaires. Guide methodologique, UNESCO, Paris.
Văideanu, George, Rassekh, S., 1987, Les contenus de l'education. Perspectives mondiales d'ici a Van 2000, UNESCO, Paris.
Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti.

METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII

1. Delimitări conceptuale: tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învăţării

Proiectarea şi realizarea optimă a activităţii instructiv-educative depind de felul cum se desfăşoară, dimensionează şi articulează componentele materiale, procedurale şi organizatorice, care imprimă un anumit sens şi o anumită eficienţă pragmatică formării tineretului. Concretizarea idealurilor educaţionale în comportamente şi mentalităţi nu este posibilă dacă activitatea de predare şi învăţare nu dispune de un sistem coerent de căi şi mijloace de înfăptuire, de o instrumentalizare procedurală

şi tehnică a paşilor ce urmează a fi făcuţi pentru atingerea scopului propus. Formele şi mijloacele strategice, de înfăptuire a sarcinilor didactice, pot fi circumscrise terminologic prin intermediul sintagmelor de tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu şi mod de organizare a învăţării.

Tehnologia didactică. Termenul poate primi două accepţiuni:

a. ansamblul mijloacelor audio-vizuale utilizate în practica educativă (sensul restrâns, din ce în ce mai puţin utilizat);

b. ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învăţământ, al strategiilor de organizare a predării-învăţării, puse în aplicaţie în interacţiunea dintre educator şi educat, printr-o strânsă corelare a lor cu obiectivele pedagogice, conţinuturile transmise, formele de realizare a instruirii, modalităţile de evaluare (sensul larg al termenului, generalizat în literatura de specialitate).

Tehnologia didactică se structurează prin intercorelarea necesară a componentelor procesului de învăţământ şi prin racordarea acestor componente la determinări din afara acestui sistem procesual (dinamica tehnicii şi ştiinţelor, mutaţiile manageriale, rezultate şi soluţii inedite ale cercetării ştiinţelor educaţiei etc). Tehnologia didactică vizează nu numai resursele activate, unele aspecte ale mass-mediei, aparatura tehnică avută în vedere, ci toate acestea împreună, raportate la conţinuturi, strategii didactice, aspecte relaţionare, procedee evaluative sau autoevaluative. Este obligaţia profesorului de a realiza această racordare a mijloacelor materiale şi a procedeelor acţionale la situaţia de învăţare, ştiut fiind faptul că nu inovaţiile şi perfecţionările în sine aduc o creştere a randamentului învăţării, ci modul de corelare şi de valorificare a acestor componente pot conduce la eficientizarea proceselor didactice.

logia instruirii precizează natura, funcţiile şi clasificările posibile ale diferitelor metode de învăţământ. Sunt descrise caracteristicile operaţionale ale metodei, în perspectiva adecvării lor la circumstanţe diferite ale instruirii, şi sunt scoase în evidenţă posibilităţile de ipostaziere diferenţiată ale acestora, în funcţie de creativitatea şi inspiraţia profesorului.

Metoda didactică. Termenul metodă derivă etimologic din două cuvinte greceşti (odos – cale; metha – spre, către) şi are înţelesul de „drum (către) ...”, „cale (spre) ...”. În didactică, metoda se referă la calea care e urmată, drumul ce conduce la atingerea obiectivelor educaţionale. Metodele de instruire se aseamănă cu metodele de cercetare (ale ştiinţei), în sensul că ambele sunt căi care duc la conturarea unor fapte, legităţi, descrieri, interpretări cât mai apropiate de realitate. Deosebirea fundamentală constă în aceea că, în timp ce metodele de cercetare produc, elaborează cunoştinţe, metodele didactice – de regulă – prezintă, vehiculează cunoaşterea sedimentată la un moment dat. Primele metode servesc la descoperirea propriu-zisă a unor adevăruri, ultimele slujesc la comunicarea lor ori la conducerea eforturilor spre redescoperirea adevărurilor, noi pentru elevi, nu şi pentru comunitatea ştiinţifică. Metoda didactică este o cale eficientă de organizare şi desfăşurare a predării-învăţării şi se corelează cu celelalte componente ale instruirii.

Sintetizând mai multe definiţii avansate de diferiţi pedagogi, profesorul George Văideanu (1986, pp. 3 – 4) arată că metoda de învăţământ reprezintă calea sau modalitatea de lucru:

selecţionată de cadrul didactic şi pusă în aplicare în lecţii sau activităţi extraşcolare cu ajutorul elevilor şi în beneficiul acestora;

care presupune, în toate cazurile, cooperarea între profesor şi elevi şi participarea acestora la căutarea soluţiilor, la distingerea adevărului de eroare etc.

care se foloseşte sub forma unor variante şi/sau procedee selecţionate, combinate şi utilizate în funcţie de nivelul şi trebuinţele sau interesele elevilor, în vederea asimilării temeinice a cunoştinţelor, a trăirii valorilor, a stimulării spiritului creativ etc.; utilizarea metodelor nu vizează numai asimilarea cunoştinţelor;

care-i permite profesorului să se manifeste ca purtător competent al conţi-nuturilor învăţământului şi ca organizator al proceselor de predare-învăţare; în cursul desfăşurării acestora, el poate juca rolul de animator, ghid, evaluator, predarea fiind un aspect al învăţării.

Metoda are un caracter polifuncţional, în sensul că poate participa simultan sau succesiv la realizarea mai multor obiective instructiv-educative. Opţiunea profesorului pentru o anumită metodă de învăţământ constituie o decizie de mare complexitate. Alegerea unei metode se face ţinând cont de finalităţile educaţiei, de conţinutul procesului instructiv, de particularităţile de vârstă şi de cele individuale ale elevilor, de psihosociologia grupurilor şcolare, de natura mijloacelor de învăţământ, de experienţa şi competenţa didactică a profesorului. „Orice metodă pedagogică – scrie Gaston Mialaret (1981, p. 46) – rezultă din întâlnirea mai

Specialiştii în metodologia didactică (Cerghit, 1980, pp. 12 – 17) acreditează teza că metodele deţin mai multe funcţii specifice:

a. funcţia cognitivă (metoda constituie pentru elev o cale de acces spre cunoaşterea adevărurilor şi a procedurilor de acţiune, spre însuşirea ştiinţei şi tehnicii, a culturii şi a comportamentelor umane; metoda devine pentru elev un mod de a afla, de a cerceta, de a descoperi);

b. funcţia formativ-educativă (metodele supun exersării şi elaborării diversele funcţii psihice şi fizice ale elevilor, prin formarea unor noi deprinderi intelectuale şi structuri cognitive, a unor noi atitudini, sentimente, capacităţi, comportamente; metoda de predare nu este numai calea de transmitere a unor cunoştinţe, ci şi un proces educativ);

c. funcţia instrumentală (sau operaţională, în sensul că metoda serveşte drept tehnică de execuţie, mijlocind atingerea obiectivelor instructiv-educative);

d. funcţia normativă (sau de optimizare a acţiunii, prin aceea că metoda arată cum trebuie să se procedeze, cum să se predea şi cum să se înveţe astfel încât să se obţină cele mai bune rezultate).

Procedeul didactic. Metoda se aplică printr-o suită de operaţii concrete, numite procedee. Procedeul didactic reprezintă o secvenţă a metodei, un simplu detaliu, o tehnică mai limitată de acţiune, o componentă sau chiar o particularizare a metodei. O metodă apare ca un ansamblu corelat de procedee considerate a fi cele mai oportune pentru o situaţie dată de învăţare. Valoarea şi eficienţa pragmatică a unei metode sunt condiţionate de calitatea, adecvarea şi congruenţa procedeelor care o compun. De regulă, în interiorul unei metode, procedeele se pot reordona, în funcţie de exigenţe exterioare, ceea ce face ca una şi aceeaşi metodă să poată dobândi trăsături şi dimensiuni praxiologice noi, date tocmai de combinatorica procedeelor. Mutaţiile intervenite pot fi atât de mari, încât, la limită, metoda poate deveni ea însăşi un procedeu, în contextul altei metode, după cum un procedeu îşi poate aroga demnitatea de metodă la un moment dat.

Mod de organizare a învăţării. Este un concept supraordonat celui de metodă şi procedeu didactic. George Văideanu defineşte noua ipostază a metodologiei didactice ca fiind „un grupaj de metode sau procedee care operează

într-o anumită situaţie de învăţare (ore duble sau succesive, patru-cinci clase grupate într-o sală mare etc.) şi/sau în asociere cu o nouă modalitate de realizare a învăţării: învăţarea asistată de ordinator (IAO), învăţarea bazată pe manuale şi caiete programate etc”. (1988, p. 203). Găsim că noul termen prezintă o mare valoare euristică, în plan teoretic, datorită faptului că el ne ajută să circumscriem aspecte ale metodologiei didactice care, de multe ori, sunt asimilate procedeelor sau metodelor simple. Se uită, deseori, că în planul metodologiei didactice se structurează o anumită ierarhie, care este dată de complexitatea epistemică şi de combinaţia diferitelor secvenţe procedurale. Se mai uită, de asemenea, că în anumite circumstanţe, metodologia este atât de mult impregnată de specificul mijlocului de învăţământ (ca în învăţarea asistată de ordinator), încât cu greu se mai poate susţine nnrifapta” nnm motn-n n-i-a – t-

metodelor de învăţământ „metodele” de tip Montessori, Decroly, Claparède etc. (vezi Palmade, 1975). După definiţia noastră, aceste ipostaze nu sunt metode propriu-zise, ci complexe metodologice mai largi, ce includ şi elemente organizatorice sau tehnologice (anumite mijloace de învăţământ). Acestor aliaje şi combinatoriei metodologice credem că li s-ar potrivi mai bine denumirea de „mod de realizare a învăţării”.

2. Noi tendinţe în metodologia didactică în cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările şi transformările survenite în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, conţinuturile învăţământului, noile cerinţe ale elevilor şi societăţii. Metodologia se cere a fi suplă şi permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiy-educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea şi deschiderea ei faţă de

situaţiile şi exigenţele noi, complexe ale învăţământului contemporan.

O metodă nu este bună sau rea în sine, ci prin raportarea ei la situaţia didactică respectivă, criteriul oportunităţii sau adecvării la o anumită realitate fiind cel care o poate face mai mult sau mai puţin eficientă. În acelaşi timp, nu numai adecvarea externă constituie un indicator al pertinenţei metodei, ci şi congruenţa secvenţelor care o compun (respectiv, a procedeelor didactice) precum şi alternanţa, succesivitatea artificiilor metodologice, calitatea coordonării şi articulării între metode, între un procedeu şi o metodă etc.

Calitatea metodologică este un aspect ce ţine de oportunitate, dozaj, combinatorică între metode sau ipostaze ale metodelor; este o chestiune de articulare calitativă şi mai puţin de preeminenţă ori extensiune a unei metode în dauna alteia. A spune aprioric că o metodă este mai bună decât alta (sau că o metodă este de dorit), fără a ţine cont de contextul în care metoda respectivă este (sau devine) eficientă, constituie o afirmaţie hazardată şi chiar lipsită de sens.

Considerând că presupoziţiile oportunităţii, adecvării şi congruenţei metodologice sunt asigurate, am putea avansa o serie de exigenţe şi cerinţe spre care ar trebui să evolueze metodologia de instruire (facem precizarea că, în fapt, metodologia a făcut paşi importanţi în această direcţie):

punerea în practică a unor noi metode şi procedee de instruire care să soluţioneze adecvat noile situaţii de învăţare; dezvoltarea în „cantitate” a metodologiei, prin adaptarea şi integrarea unor metode nespecifice, din alte spaţii problematice, dar care pot rezolva satisfăcător unele cerinţe (de pildă, folosirea în învăţământ a brainstorming-lui, care este – la origine – o metodă de dezvoltare a creativităţii); creşterea în cantitate a metodelor nu este,

însă, soluţia cea mai fericită;

folosirea pe scară mai largă a unor metode activ-participative, prin activizarea structurilor cognitive şi operatorii ale elevilor şi prin apelarea la metode pasive numai când este nevoie; maximizarea dimensiunii active a metodelor (în

extinderea utilizării unor combinaţii şi ansambluri metodologice prin alternări ale unor caracteristici (în planurile activitate-pasivitate, abstractizare-concretizare, algoritmicitate-euristicitate etc.) şi nu prin dominanţă metodologică; renunţarea la o metodă dominantă în favoarea unei varietăţi şi flexibilităţi metodologice, care să vină în întâmpinarea nevoilor diverse ale elevilor şi care să fie adecvate permanent la noile situaţii de învăţare;

Instrumentalizarea optimă a metodologiei prin integrarea unor mijloace de învăţământ adecvate care au un aport autentic în eficientizarea predării-învăţării; nu este vorba de o simplă adăugare a unui mijloc de învăţământ, oricât de sofisticat ar fi el, ci de o redimensionare, o pregătire a acestuia în perspectivă metodologică (aşa cum ar fi diferitele programe structurate explicit pentru învăţarea asistată de ordinator);

extinderea folosirii unor metode care solicită componentele relaţionale ale activităţii didactice, respectiv aspectul comunicaţional pe axa profesor-elevi sau pe direcţia elevi-elevi; atenuarea tendinţei magistrocentriste a metodologiei didactice; întărirea dreptului elevului de a învăţa prin participare, alături de alţii;

accentuarea tendinţei formativ-educative a metodei didactice; extinderea metodelor de căutare şi identificare a cunoştinţelor, şi nu de transmitere a lor pe cont propriu; cultivarea metodelor de autoinstrucţie şi autoeducaţie permanentă; promovarea unor metode care efectiv îi ajută pe elevi în sensul dorit; adecvarea metodelor la realitatea

existentă, „pragmatizarea” metodologiei.

3. Sistemul metodelor de învăţământ. Clasificare

Metodologia didactică formează un sistem mai mult sau mai puţin coerent, realizat prin stratificarea şi cumularea mai multor metode, atât pe axa evoluţiei istorice, cât şi pe plan sincronic, metode care se corelează, se prelungesc unele în altele şi se completează reciproc. Clasificarea metodelor didactice reprezintă încă o problemă controversată, ce alimentează noi discuţii şi experimentări. Atât în legătură cu stabilirea criteriilor clasificării, cât şi în raport cu apartenenţa metodelor la anumite clase, problematica taxonomiei rămâne încă deschisă.

Avansăm presupoziţia coexistenţei simultane a mai multor clasificări ce pot fi destul de operante în circumstanţe bine stabilite. Mai facem observaţia conform căreia criteriile de clasificare nu sunt absolute, iar încadrarea unei metode într-o anumită clasă nu este definitivă, ci relativă. O metodă se defineşte prin predominanţa unor caracteristici la un moment dat, caracteristici ce se pot metamorfoza astfel încât metoda să gliseze imperceptibil într-o clasă complementară sau chiar contrară (atunci când avem o clasificare dihotomică). De pildă, o metodă aşa-zis tradiţională poate evolua spre modernitate, în măsura în care secvenţele procedurale care o compun îngăduie restructurări inedite sau atunci când circumstanţele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi. După cum şi în unele metode – aşa-zis moderne – întrezărim secvenţe destul de tradiţionale sau desco –

Se ştie că, din punct de vedere logic, o bună clasificare va respecta anumite condiţii:

a. criteriile de clasificare trebuie să fie unice, irepetabile;

b. clasificarea trebuie să fie completă, adică să

epuizeze universul de discurs;

c. clasele care se decantează în urma clasificării trebuie să se excludă între ele;

d. suma claselor găsite trebuie să fie identică cu universul de discurs.

Mai adăugăm la aceste cerinţe încă o exigenţă de natură epistemică şi anume cea reieşită din definiţiile date metodei, procedeului, modului de organizare a învăţării: clasificarea trebuie să opereze în interiorul unei clase (metodă, procedeu, mod de organizare) şi nu asupra tuturor variantelor metodologice, prin amalgamarea acestora şi prin neluarea în seamă a diferenţelor semnificative dintre ele.

Plecând de la o literatură în acest domeniu (Palmade, 1975, Cerghit, 1980, Mucchielli, 1982, Cerghit, 1988), avansăm următoarele clasificări posibile, cu criteriile subsecvente:

a. din punct de vedere istoric:

metode tradiţionale, clasice (expunerea, conversaţia, exerciţiul etc.);

metode moderne, de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată etc).

b. În funcţie de extensiunea sferei de aplicabilitate:

metode generale (expunerea, prelegerea, conversaţia, cursul magistral etc.);

metode particulare sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învăţământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucţiei şi educaţiei, cum ar fi exerciţiul moral sau exemplul, în cazul educaţiei morale).

c. pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoştinţelor:

metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;

metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor şi fenomenelor realităţii

sau a substitutelor acestora.

d. după gradul de angajare a elevilor la lecţie:

metode expozitive sau pasive, centrate pe memoria reproductivă şi pe ascultarea pasivă;

metode active, care suscită activitatea de explorare personală a realităţii.

e. după funcţia didactică principală:

cu funcţia principală de predare şi comunicare;

cu funcţia principală de fixare şi consolidare;

cu funcţia principală de verificare şi apreciere a rezultatelor muncii.

J. Înfiincţie de modul de administrare a experienţei ce urmează a fi însuşită:

metode algoritmice, bazate pe secvenţe operaţionale, stabile, construite dinainte

8 6 PEDAGOGIE M”.

g. după forma de organizare a muncii:

metode individuale, pentru fiecare elev în parte;

metode de predare-învăţare în grupuri (de nivel sau omogene şi pe grupe eterogene);

metode frontale, cu întreaga clasă;

metode combinate, prin alternări între variantele de mai sus.

h. În funcţie de axa învăţare mecanică (prin receptare) – învăţare conştientă (prin descoperire):

metode bazate pe învăţarea prin receptare (expunerea, demonstraţia cu caracter expozitiv);

metode care aparţin preponderent descoperirii dirijate (conversaţia euristică, observaţia dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);

metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exerciţiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstormingul etc.) (cf. Moise, 1993).

I. după sorgintea schimbării produse la elevi:

metode heterostructurante (transformarea se

produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversaţiei, studiului de caz, problematizării etc.);

metode autostructurante (individul se transformă prin sine, ca în situaţia unor metode de tipul descoperirii, observaţiei, exerciţiului etc.) (cf. Landsheere, 1992, p. 130).

Considerăm că fiecare metodă didactică poate poseda, la un moment dat, note şi trăsături care o vor face să se integreze, succesiv, în clasele de metode mai sus invocate. Taxonomiile avansate sunt construcţii teoretice orientative, care ne ajută să identificăm tendinţa generală a metodologiei de a se baza pe caracteristici aflate la poli opuşi (ca, de pildă, tradiţionalitate – modernitate, generalitate particularitate, algoritmicitate – euristicitate, verbalitate – intuitivitate etc.) în vederea realizării unei etichetări şi a unei circumscrieri teoretice, atunci când se cere o astfel de explicitare, sau pentru alegerea şi selectarea practică a unor metode de învăţământ, în circumstanţe pragmatice variate.

În acelaşi timp, nici metodele ca atare nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante şi aspecte diferite, încât, în mod difuz, în cadrul unei metode caracterizate la început prin algoritmicitate – de pildă – se poate naşte treptat tendinţa către euristicitate. Constantin Moise (1986, p. 46), analizând metoda algoritmică, ajunge la concluzia că algoritmizarea nu este o metodă de sine stătătoare, ci o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute, dându-le acestora o coloratură specifică. Exerciţiul este, iniţial, o metodă algoritmică, dar reluat, repetat, interiorizat de elev, el poate sta sub semnul învăţării euristice, când elevul însuşi ajunge să proiecteze exerciţii inedite.

Cel mai adesea, metodele nu se manifestă izolat şi – mai ales – în stare pură. Ele apar şi se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuziunea

permanentă a unor trăsături şi prin articularea a două sau mai multe metode. Există, însă, o serie de metode primare, de „ideal-tipuri" metodologice din care derivă combinaţii inedite pe care este bine să le trecem în revistă. Vom evoca în

4. Descrierea principalelor metode de învăţământ

a. Expunerea. Constă în prezentarea de către profesor a unor cunoştinţe noi, pe cale orală, în structuri bine închegate, ceea ce garantează o eficienţă sporită, prin transmiterea unui volum mare de informaţii într-o unitate de timp determinată, în funcţie de natura şi amploarea deducţiilor şi argumentelor desfăşurate, de stilul discursiv şi de concreteţea limbajului folosit, expunerea cunoaşte mai multe variante: povestirea, explicaţia, prelegerea, expunerea universitară, expunerea cu oponent. Povestirea este o naraţiune simplă, într-un limbaj expresiv, folosită cu precădere la clasele mici. Prin ornamentarea discursului cu figuri de limbaj se realizează o participare afectivă a elevilor, se stimulează imaginaţia, se antrenează noi motivaţii şi disponibilităţi de învăţare. Explicaţia presupune o dezvăluire a adevărului pe baza unei argumentaţii deductive. Cu acest prilej, se pun în mişcare operaţii logice mai complicate precum inducţia, deducţia, comparaţia, sinteza, analiza, analogia. Accentul cade, totuşi, pe receptare şi mai puţin pe interpretarea cunoştinţelor. Prelegerea constă în expunerea de către profesor a unui volum mai mare de cunoştinţe, bine organizate şi sistematizate, şi presupune o mai mare maturitate receptivă a elevilor. De regulă, metoda se recomandă claselor mai mari. Pentru reuşita unei prelegeri, profesorul se poate ghida după un plan orientativ. Prelegerea universitară este folosită în învăţământul superior. Ea se desfăşoară pe durata a doua ore şi poate lăsa loc şi intervenţiilor studenţilor. Expunerea

cu oponent este o formă dramatizată a expunerii propriu-zise, ce presupune prezenţa celui de-al doilea cadru didactic (sau a unui elev instruit în acest sens). Prin ridicarea unor întrebări, crearea unor situaţii problematice, se înviorează mersul expunerii, imprimând un caracter euristic căutării unor soluţii, rezolvării unor probleme.

Metoda expunerii didactice constituie o cale simplă, directă şi rapidă de transmitere a unor cunoştinţe. Ea este o modalitate funcţională şi parcimon-îsă de predare, elevii putând sesiza direct, în gândirea profesorului, un model 4 e scri-minare şi de operare teoretică. Prin faptul că, în expunere, elevilor li se oferă cunoştinţe de-a gata, metoda predispune la pasivism şi absenţa spiritului critic. Prin supralicitarea acestei metode se poate ajunge la formalism şi superficialitate în învăţare. Comunicarea între profesor şi elev este unidirecţională, iar feed-backul este mai slab. În acelaşi timp, expunerea asigură o slabă individualizare a predării şi învăţării. De aici nu rezultă că metoda expunerii ar trebui eliminată. Alegerea şi folosirea ei vor fi justificate de adecvarea la o situaţie didactică dată – atunci când se utilizează ca atare – sau prin imprimarea unei note activizante sau euristice (prin recursul la întrebări, luări de poziţie, încercări de problematizare pe anumite secvenţe, discriminări valorice etc).

b. Conversaţia euristica. Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin! «i-l *:.: – t „i-„x”,”;,» „«.; „cn-mti-x arta oflăt-ii aHprăriiriinr mintr-un şir

8 8 PEDAGOGIE

Incursiune în propriul univers cognitiv şi să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale realităţii.

Dacă acceptăm tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoaşterii şi al progresului cognitiv şi că veritabila cunoaştere nu constă atât în răspuns, cât în

punerea permanentă a unor întrebări şi în urmărirea necontenită a unor răspunsuri care vor da naştere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a ne opri asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică.

Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanţii la educaţie. Metoda conversaţiei socratice solicită inteligenţa productivă, spontaneitatea şi curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de căutare. Punerea unei probleme contribuie la apariţia motivului cognitiv, iar metoda de rezolvare sfârşeşte să fie adoptată de elev ca o „valoare intelectuală proprie, care începe să-i motiveze activitatea ulterioară, să-i creeze cadrul şi orientarea” (Kuliutkin, 1974, p. 179). Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât şi artificial, premeditat, când elevul, „stârnit” de profesor, caută să învingă dificultăţile, dobândind noi cunoştinţe. De preferat este să se renunţe la întrebări limitate, înguste, prin care „profesorii determină (pe elevi) să spună ceea ce ar fi spus ei înşişi”, căci se realizează de fapt „un învăţământ expozitiv camuflat” (Leroy, 1974, p. 29). De asemenea, intervenţia directă a educatorului în dialog măreşte pasivitatea şi conformismul, în timp ce influenţa indirectă favorizează iniţiativa şi spontaneitatea tinerilor şi le dezvoltă capacitatea de a coopera în rezolvarea de probleme. Propoziţia interogativă se situează la graniţa dintre cunoaştere şi necunoaştere şi, de aceea, funcţionează activ în orice situaţie de învăţare. „Întrebările anticipează, în planul gândirii, operaţiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operaţie la alta, schimbă direcţia gândirii, fac trecerea de la o cunoaştere imprecisă şi limitată, la o cunoaştere precisă şi completă. O întrebare este o invitaţie la acţiune, este un ferment al activităţii mintale, un instrument de obţinere a informaţiilor” (Cerghit, 1980, p. 116). Întrebarea este un fel special de propoziţie pragmatică, destinată să obţină un răspuns sau

o informaţie. Ea poate fi calificată drept „judecată incompletă” sau „structură cu date insuficiente” (Okon, 1978, p. 50), susţinând o relaţie între doi termeni, din care unul se cefte-a-ţi determinat.

Ivffieîkinei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoaşterii. Dimpotrivă, prezenţa ei denotă că ceva din ceea ce se caută este anunţat prin chiar punerea întrebării. „Fiecare căutare – spune Heidegger – conţine o însoţire precursoare (subl. n.) care este ceva din ceea ce se caută”. Problema care se avansează predetermină de multe ori soluţia ce urmează a fi revelată. Orice conţinut, care va fi „turnat” în „forma” întrebării, trebuie să se modeleze în spiritul ei. Răspunsul „se ascunde” in nuce în însăşi întrebarea care este pusă, încât şi aici funcţionează acel principiu – oarecum tăinuit, căci ţine de „viclenia” raţiunii – şi anume: „nu te-aş căuta (în plinătate) dacă nu te-aş fi găsit (în parte)”. Aşadar, propoziţia interogativă are o natură contextuală şi rezultă dintr-un fond de cunoştinţe iniţial ştiute. Logicienii numesc acest conţinut anticipatoriu presupoziţia întrebării.

Totodată, întrebarea dezvăluie o altă latură a lucrurilor faţă de cum le ştiam loi la un moment dat. Ea pretinde a „uita” ceea ce cunoaştem în profitul pros –

Constantin Noica – luminezi lucrurile. Este vorba de o iluminare a lor la propriu, punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea lămurit sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunţi lucrurile, iar bogăţia modalităţilor de interogaţie ţine nu mai mult de subtilitatea conştiinţei ce întreabă, decât de subtilitatea existentului asupra căruia întreabă” (Noica, 1978, p. 14).

Problema trebuie să fie bine formulată căci, după cum se spune în mod curent, o întrebare bine pusă este pe jumătate rezolvată. Propoziţia interogativă scapă

distincţiei adevăr/fals. Ea poate fi calificată drept corectă, având sens, sau incorectă, fără sens. Propoziţia interogativă este corectă dacă sunt satisfăcute următoarele axiome:

faptul supus interogării nu este absurd;

cel interogat poate în principiu să răspundă.

Pentru evitarea „paralogismelor” erotetice se mai cer şi alte condiţii. Petre Botezatu subliniază că cele mai importante sunt precizia, univocitatea şi unicitatea (Botezatu, 1982, p. 211). Alţi autori aduc în discuţie sintactica întrebării (care poate fi incorectă sau netermânată), dimensiunea semantică (posibilitatea accederii la sensul sau semnificaţia ei) şi contextul pragmatic (cu dificultăţile subsecvente: oportunitatea determinată de cantitatea de informaţii deţinute de elevi şi entropia întrebării, care nu trebuie să depăşească anumite limite).

Erotetica – sau logica punerii întrebărilor – se dovedeşte a fi relevantă pentru ştiinţele instrucţionale, în măsura în care profesorii predau logica întrebărilor ca parte a materiei lor. Ea trebuie să fie „solidară” cu respectiva disciplină de învăţământ, să fiinţeze ca o „secreţie” a acesteia şi nu ca un panaceu aplicat forţat, din exterior. Mai toate disciplinele teoretice permit decantarea unui eşafodaj ero-tetic. Succesul acestui efort va ţine atât de „predispoziţia” respectivului obiect de învăţământ faţă de o atare operaţionalizare, cât şi de calităţile pedagogice ale profesorului, care apelează la strategia erotetica.

Să facem observaţia că tipologia întrebărilor avansate trebuie să fie largă şi flexibilă, enunţându-se, în funcţie de circumstanţe, întrebări de tip reproductiv (ce? unde? când?), productiv (de ce? cum?), întrebări ipotetice (dar dacă?), de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?), întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite), întrebări convergente (ce îmbie la

analize, sinteze, comparaţii etc).

Există un dinamism inerent în punerea întrebărilor. Ele se leagă, se cheamă şi se completează reciproc. O întrebare „trezeşte” alte întrebări, declanşându-se o reacţie în lanţ în „generatorul” erotetic. Întrebarea pusă poate ascunde, uneori, alte întrebări neformulate încă. Ne fixăm o întrebare, dar nu ştim care vor fi următoarele.

Interogaţia împrumută ceva din cutia cu surprize a Pandorei (ceea ce este de dorit), dar şi din întortocheatul labirint al Minotaurului (în care te poţi pierde).

Se pot converti unele întrebări de tip simplu sau reproductiv în altele complexe sau productiv-cognitive, prin introducerea unor functori relativizatori ca:» ce se întâmplă dacă”, „ce credeţi voi”, „totuşi”, „dacă”, „nu cumva, oare” etc. Aceştia, nu numai că sporesc gradul de entropie a întrebării (amplificând „zarea interioară” a problemei – cum ar spune Blaga), dar şi potenţează o platformă

c. Demonstraţia didactică. Aceasta constă în prezentarea unor obiecte, fenomene, substitute ale acestora sau în executarea unor acţiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoaşterea unor aspecte ale realităţii sau reproducerea unor acţiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acţiuni – reale sau artificiale – în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăţi, constante, legităţi care constituie elemente fundamentale ale cunoaşterii. Demonstraţia didactică nu se identifică în niciun caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstraţiei se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă şi se construiesc reprezentări, constatări,

interpretări. Şi limbajul se poate constitui în suport al demonstraţiei, în măsura în care un nivel mai „concret” al acestuia potenţează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj abundent în imagini şi reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei şi interpretări mai generale şi mai abstracte.

Demonstraţia sprijină procesul cunoaşterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea şi concretizarea unor idei în construcţii ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar şi pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea şi „desprinderea” de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea şi explicarea mai nuanţată şi mai adâncă a realităţii.

În funcţie de materialul intuitiv avut la dispoziţie, se pot defini mai multe tipuri de demonstraţii. Astfel, Ioan Cerghit (1980) identifică: demonstraţia pe viu a unor obiecte şi fenomene sau acţiuni, în starea lor naturală de existenţă şi manifestare (experimentul de laborator, demonstraţia operaţiilor motrice, a unor comportamente), demonstraţia figurativă (cu ajutorul reprezentărilor grafice), demonstraţia cu ajutorul desenului la tablă, demonstraţia cu ajutorul modelelor (fizice, grafice), demonstraţia cu ajutorul imaginilor audio-vizuale (proiecţii fixe şi dinamice, secvenţe televizate), demonstraţia prin exemple etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstraţia are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acţiuni sau la asimilarea unor cunoştinţe pe baza unor surse intuitive.

d. Observaţia didactică. Este urmărirea atentă a unor obiecte şi fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (observaţia sistematică), fie în mod autonom (observaţia independentă), în scopul depistării

unor noi aspecte ale realităţii şi al întregirii unor informaţii. Observaţia are o valoare euristică şi participativă, întrucât ea se bazează pe (şi dezvoltă) receptivitatea elevilor faţă de

fenomenologia existenţială. Observaţiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observaţii, se urmăresc explicarea, descrierea şi interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învăţare, exprimarea şi explicitarea rezultatelor observaţiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele, desene, grafice). În acelaşi timp, această metodă conduce şi la formarea unor calităţi comportamentale cum ar fi consecvenţa, răbdarea, perseverenţa, perspicacitatea şi imaginaţia.

e. Exerciţiul didactic. Constituie o modalitate de efectuare a nu™„— *” – METODOLOGIA ŞI TEHNOLOGIA INSTRUIRII 9 1

sau consolidării unor cunoştinţe şi abilităţi. Această metodă are – în principiu – un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvenţe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exerciţiul presupune, deci, o suită de acţiuni ce se reiau relativ identic şi care determină apariţia unor componente acţionale automatizate ale elevilor. Pe lângă formarea şi consolidarea unor deprinderi, exerciţiul poate realiza şi alte sarcini, precum: adâncirea înţelegerii noţiunilor, regulilor, principiilor şi teoriilor învăţate, consolidarea cunoştinţelor şi deprinderilor însuşite, dezvoltarea operaţiilor mintale şi constituirea lor în structuri operaţionale, sporirea capacităţii operatorii a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, prevenirea uitării şi evitarea tendinţelor de interferenţă (confuzie), dezvoltarea unor trăsături morale, de voinţă şi caracter (Cerghit, 1980, p. 192). Exerciţiul permite şi o anumită clasificare, în funcţie de o serie de criterii: după funcţiile îndeplinite (introductive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale), după numărul de participanţi la

exerciţiu (individuale, de echipă, colective), după gradul de intervenţie a cadrului didactic (dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate), după obiectele de învăţământ (gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice etc).

J. Metoda cazului. Constă în etalarea unor situaţii tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Un caz poate servi atât pentru cunoaşterea inductivă, în sensul că de la premise particulare se trece la concluzii generale (reguli, principii, legi), cât şi pentru cunoaşterea deductivă, prin particularizări şi concretizări ale unor aspecte generale. Cazul este ales cu grijă de către profesor (de altfel, el trebuie să dispună de un portofoliu de cazuri reprezentative), printr-o atentă inspectare a câmpului cazuistic şi prin identificarea acelor situaţii din sectoarele cunoaşterii, culturii, istoriei care să comporte bogate şi semnificative note şi trăsături putând fi identificate şi comentate de către elevi (de pildă, Renaşterea italiană pentru studierea Renaşterii, Revoluţia franceză de la 1789 pentru revoluţia socială în general etc).

În cadrul studiului de caz, se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea fenomenului respectiv, evoluţia acestuia comparativ cu fapte şi evenimente similare. În prezentarea studiului de caz, se parcurg anumite etape: sesizarea sau descoperirea cazului, examinarea acestuia din mai multe perspective, selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză, prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic, stabilirea unor concluzii.

g. Descoperirea didactică. Este o metodă de factură euristică şi constă în crearea condiţiilor de reactualizare a experienţei şi a capacităţilor individuale, în vederea desluşirii unor noi situaţii-problemă. Premisa iniţială constă în delimitarea a ceea ce este util şi oportun să fie oferit elevului şi ce este necesar să fie lăsat acestuia să

descopere din proprie iniţiativă. În fapt, elevul redescoperă cunoştinţe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menţinerea unei atitudini active, să întreţină acel „nivel optim de incertitudine” (J.S. Buner), astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond aperceptiv. Se ştie că o sarcină plictiir\S cum n snrrrnă incertă. CU

la descurajarea cercetării şi a explorării. Descoperirea are un rol formativ că dezvoltă forţele psihice şi calităţile acestora: percepţia,» SES a na gândirea, limbajul, trăsăturile de voinţă şi caracter, intere în funcţie de relaţia care se stabileşte între profesor şi elev se feluri de descoperire: descoperirea independentă (elevul este profesorul doar supraveghind şi controlând acest proces) şi (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de şi

Pornind de la relaţia care se stabileşte între cunoştinţele anterioare şi cele care se ajunge> se disting descoperirii} de J™ f*±

ştele anterio junge, se disting trd o

datl şi Cun0 Şdnie Particulare sunt Gândite

z. Problematizarea. Denumită şi predare prin rezolvare de probleme dare productivă de probleme, problematizarea reprezintă una S% metode, prin potenţialul ei euristic şi activizator. W. Okon arată cântoda în crearea unor dificultăţi practice sau teoretice, a căror rezolvaisă fi! – activitatu proprii de cercetare, efectuată de subiect; estef-i pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situaţie-pro Wemă deimnă situaţie contradictorie, conflictul, ce rezultă din trăirei? siXartfa Zărea, i° umris136” a „terioară (cog «itiv-e-îională) şi elementul de noutate! t „surpriză necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conă inefi inefi

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, cel mai important lucru es»

crearea situaţiilor fie de o anumită gradaţie, alegefea celui mai potrivit moment de plasare a „prob eme, în lecţie, manifestarea unui interes real pentru rezolvarefpăemei Problematizarea presupune o antreflare dă 1 Orientelor mtelectuale, afective şi voliţionale. Valoarea forM este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se

?? C înâdege Un Sistem relat* simplu un obiectuâl sau Procesual mai complex, care SL

sesizat şi cercetat în mod direct. Condiţia de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referinţă, căruia trebuie să-i capteze (să-i conserve) – structural şi/sau funcţional – notele, trăsăturile şi transformările specifice. Modelarea constituie tocmai acest procedeu de a cerceta şi decripta obiectualitatea fenomenală indirect, cu ajutorul unor modele izomorfe. În procesul de învăţământ, se folosesc mai multe categorii de modele:

obiectuale (obiectele însele, ca – de pildă – un animal conservat, corpuri geometrice, instalaţii sau piese selecţionate etc.) ce prezintă un grad înalt de fidelitate faţă de obiectul real;

Iconice (mulaje, machete, scheme, grafice etc), care „seamănă” structural şi/sau funcţional cu obiectele/fenomenele de referinţă;

simbolice (formalisme matematice, formule chimice, scheme cinematice etc), bazate pe simboluri convenţionale care, structural, trimit la o anumită realitate.

Modelele pot comporta două funcţii: una ilustrativă, în sensul că prezintă un anumit fragment din realitate şi alta cognitivă, întrucât modelele induc direct informaţii privitoare la structura şi funcţionarea unui sistem existenţial. Dat fiind faptul că modelul reflectă trăsăturile caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor, el face posibilă o cunoaştere mai adâncă a realităţii decât cea realizată obişnuit, prin observarea directă a unor aspecte

exterioare. În unele situaţii, modelele pot fi total convenţionale (vezi modelele atomice sau cosmologice), având doar o funcţie instrumentală şi mai puţin (sau deloc) ilustrativă.

j? Algoritmizarea. Este o metodă ce se bazează pe folosirea algoritmilor în actul predării. Algoritmii reprezintă un grupaj de scheme procedurale, o suită de operaţii standard, prin parcurgerea cărora se rezolvă o serie mai largă de probleme asemănătoare. În activitatea didactică se cere, uneori (mai ales în fazele iniţiale de învăţare), formarea unor prototipuri de gândire şi de acţiune, identificarea unor scheme rigide de rezolvare, care facilitează îndeplinirea unor sarcini mai complexe în activitatea ulterioară a elevilor. Algoritmizarea reprezintă o metodă care ţine de dimensiunea „mecanică" a învăţării, ştiut fiind că, în anumite situaţii, încorporarea de către elevi a unor reguli fixe, rigide (cum ar fi regulile de calcul la matematică) poate constitui o premisă a rezolvării operative şi economicoase a unor sarcini didactice determinate. Algoritmul este un element procedural funcţional, mai ales în executarea unor sarcini ce conţin componente automatizate de gândire sau de acţiune.

Algoritmii se caracterizează prin faptul că se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operaţii, iar această suită este prestabilită de către profesor sau este presupusă de logica intrinsecă a discursului disciplinei respective. În anumite situaţii, algoritmii de rezolvare a unor probleme, acţiuni etc. pot fi identificaţi sau chiar construiţi de elevii înşişi. Această posibilitate scoate în evidenţă faptul că, între învăţarea de tip algoritmic şi cea de ordin euristic, nu există o incompatibilitate. (Moise, 1986, pp. 42 – 46). În faza de început a învăţării, se recurge la scheme operaţionale fixe, la algoritmi. Prin repetare şi conştientizare se pot de

ţâre, cea euristică, de descoperire şi probare a unor noi scheme de procedură. Sarcina profesorului rezidă în a sesiza momentul când trebuie să renunţe la însuşirea algoritmică a cunoştinţelor şi să impună tactica euristică.

k. Brainstormingul. Nu este practic o metodă didactică, ci o metodă de stimulare a creativităţii ce se poate insinua în discuţii, dezbateri şi – în general – atunci când se urmăreşte formarea la elevi a unor calităţi imaginative, creative şi chiar a unor trăsături de personalitate (spontaneitate, altruism). Metoda asaltului de idei (brain = creier, stonn = furtună, asalt) are drept caracteristică separarea procesului de producere a ideilor de procesul de valorizare, de evaluare a acestora (care are loc ulterior). De aceea şi este supranumită metoda evaluării amânate sau filosofia marelui DA, întrucât, pe moment, este reţinută orice idee, se acceptă totul, nu se respinge nimic. Metoda se bazează pe un resort psihic elementar: mecanismul deblocării capacităţii creative prin abrogarea – pentru moment – a examinării imediate, obiective, raţionale a ideilor emise. Într-un fel, are loc o eliberare a imaginaţiei, prin anularea cenzurii intelective. În general, o şedinţă de brainstorming începe prin enunţarea unei probleme, după care, în mod spontan, se emit soluţii, fără preocuparea validităţii acestora. Scopul central îl reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere, căci nu calitatea contează, ci cantitatea. De aceea, se admit şi ideile aşa-zis bizare, nonstandard. Nimeni nu are însă voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor. Cadrul didactic care iniţiază un „moment” didactic de tip brainstorming trebuie să probeze suficient tact pedagogic, să propună spre rezolvare probleme care prezintă un interes real. Evaluarea propriu-zisă a soluţiilor preconizate se realizează după un anumit timp, prin compararea şi selectarea ideilor valabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau

operaţionale adecvate pentru problema pusă.

J. Jocul de rol. Este o metodă care constă în provocarea unei discuţii plecând de la un joc dramatic pe o problemă cu incidenţă directă asupra unui subiect ales. Subiectul „de jucat” trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viaţa lor curentă (de pildă, un copil care nu-şi ascultă părinţii sau situaţia unui logodnic care-şi acuză logodnica de infidelitate). Se cer unor membri ai clasei să joace rolurile respective, improvizând o scenă de conflict (părinţi-copii, logodnic-lo-godnică), iar membrii grupului vor „interveni” pentru atenuarea sau stingerea „conflictului”. Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan şi nu premeditat, creând premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervenţiile şi comentariile „spectatorilor”. Jocul de roluri (pe aceeaşi temă) poate fi reluat la sfârşitul şedinţei, dar ţinându-se cont de sugestiile – de atenuare şi de stingere a conflictului – emise de către elevii participanţi. După cum apreciază specialiştii, jocul de rol conduce la realizarea următoarelor obiective: învăţarea modurilor de gândire, trăire şi acţiune specifice unui anumit statut; dezvoltarea empatiei şi capacităţii de înţelegere a opiniilor, trăirilor şi asoirafiiinr

experienţei şi competenţei de a rezolva situaţiile problematice dificile; verificată corectitudinii comportamentelor formate şi destrămarea celor învăţate greşit etc. (cf. Ionescu, Radu, 1995, p. 178).

ni. Instruirea programată. Această tehnică modernă constituie o consecinţă şi o aplicaţie a ciberneticii în metodologia didactică. Totodată, noua strategie se bazează şi pe unele achiziţii ale psihologiei contemporane. De pildă, psihologul american B.R. Skinner demonstrează că

eficienţa învăţării este determinată de organizarea condiţiilor de întărire în care învaţă elevii. Cu cât întărirea – negativă sau pozitivă – la un răspuns dat de elev este mai operativă, cu atât feed-back-vă este mai rapid şi elevul îşi va controla mai mult efortul prin confirmarea (sau infirmarea) unei reuşite.

Instruirea programată se bazează pe parcurgerea unei programe de învăţare, adică a unui algoritm prestabilit, alcătuit din alternări de secvenţe informative cu momente rezolutive, cu seturi suplimentare de cunoştinţe etc. Dimensionarea unei asemenea programe se face în cenformitate cu următoarele principii:

principiul paşilor mici şi al progresului gradat (prin fragmentarea dificultăţilor în unităţi gradate care să conducă, din aproape în aproape, la soluţionarea integrală);

principiul participării active (relaţia între programă şi elev este de tip interactiv, în sensul că elevul rezolvă, răspunde, selectează întrebări, propune soluţii în mod independent);

principiul verificării imediate a răspunsului (soluţiile date de elev sunt confruntate operativ cu cele valide, acesta neputând să treacă la secvenţele următoare de învăţare înainte ca răspunsurile să fie confirmate);

principiul respectării ritmului individual de studiu (fiecare elev parcurge programul în funcţie de posibilităţi, dispunând şi gestionând după voie timpul de rezolvare a sarcinilor);

principiul reuşitei sau al răspunsurilor corecte (programa este astfel dimensionată încât orice copil normal să fie capabil de a o parcurge integral şi satisfăcător).

Ca modalităţi de programare consemnăm programarea lineară (sau de tip Skinner) şi programarea ramificată (sau de tip Crowder). În cazul programării

lineare, fragmentarea dificultăţilor este mai amănunţită, în timp ce în programarea ramificată fragmentarea se face pentru dificultăţi mai mari. Skinner consideră că elevul învaţă mai bine dacă are satisfacţia reuşitei prin întărire; Crowder, în schimb, apreciază că se poate învăţa chiar şi prin greşeli.

Mijloacele instruirii programate s-au concretizat în manuale programate şi în maşinile de instruire. Variante ale programării se pot identifica, într-o anumită măsură, şi în manualele „clasice”. De pildă, la gramatică, unele informaţii sau exerciţii sunt structurate după clişeele instruirii programate. De altfel, instruirea Programată, prin manuale şi maşini tehnice, nu prea a fost prezentă în învăţământul nostru (şi nu numai al nostru). Ea s-a insinuat îndeosebi prin infuzarea secvenţială, mai mult implicit decât explicit la unele teme şi discipline.

programată, recuperează doar parţial procesul natural de învăţare; prin programare se vizează aspectul instructiv al educaţiei şi mai puţin (sau deloc) aspectul formativ; nu toate disciplinele pot fi secvenţiate; instruirea programată nu lasă loc îndoielii, punerii în discuţie, interogaţiei. Amintim ca avantaje faptul că – prin recurgerea la instruirea programată – se reduce timpul de însuşire a cunoştinţelor, se asigură o însuşire a cunoştinţelor de către toţi elevii, în funcţie de posibilităţile lor diferite, şi se creează premisa formării unui stil de muncă activ, autocontrolat.

5. Mijloace de învăţământ. Conţinut şi importanţă

Mijloacele de învăţământ sunt instrumente sau complexe instrumentale menite a facilita transmiterea unor cunoştinţe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziţii, realizarea unor aplicaţii practice în cadrul procesului instructiv-educativ.

Instrumentalizarea acţiunilor ce prezidează

activitatea paideutică vine în întâmpinarea optimizării procesului de învăţământ, a redimensionării raportului dintre latura verbalistă şi cea acţional-productivă a practicii didactice. În acelaşi timp, mijloacele de învăţământ (mai ales cele audio-vizuale) facilitează punerea în contact a elevilor cu obiecte şi fenomene mai greu accesibile perceperii directe, cu procese intime, cu aspecte ale realităţii rare sau greu sesizabile, care nu pot fi desluşite decât prin prelucrări sofisticate, cu ajutorul unor tehnici şi instrumente speciale. Mijloacele de învăţământ au nu numai o funcţie pur informativă, de facilitare a transmiterii unor cunoştinţe, dar deţin şi virtuţi formative, familiarizându-i pe elevi cu mânuirea, selectarea şi semnificarea unor instrumente indispensabile pentru descrierea şi înţelegerea a noi aspecte sau dimensiuni ale realităţii. Mijloacele de învăţământ solicită şi sprijină operaţiile gândirii, stimulează căutarea şi cercetarea, afectează pozitiv imaginaţia şi creativitatea elevilor. Totodată, ele îi sensibilizează către anumite probleme, stârnindu-le curiozitatea şi motivându-i, în plus, în defrişarea a noi teritorii cognitive. Prin armonizarea acestora în cadrul lecţiilor, prin aportul lor la concretizarea design-lui instrucţional şi chiar prin formele lor estetice, mijloacele de învăţământ pot favorizai cultivarea simţului echilibrului şi frumosului, chiar dacă, în acest context, se concrej tizează doar un aspect al frumosului, cel purtat de tehnică (Creţu, Ionescu, 1982).

Mijloacele de învăţământ se pot grupa în două mari categorii:

a. mijloace de învăţământ ce cuprind mesaj didactic;

b. mijloace de învăţământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice.

În prima categorie se pot include următoarele mijloace:

obiecte naturale, originale (animale vii sau

conservate, ierbare, insectare, diorame, acvarii etc.);

obiecte substitutive, funcţionale şi acţionale (machete, mulaje, modele etc.);

mijloace simbolico-raţionale (tabele cu formule, planşe cu litere, cuvinte etc., scheme structurale sau funcţionale etc.);

e mijloace tehnice audio-vizuale (diapozitive, filme, discuri, benzi audio şi/ sau video etc).

Printre mijloacele de învăţământ care favorizează transmiterea informaţiilor didactice, se pot enumera următoarele:

Instrumente, aparate şi instalaţii de laborator;

echipamente tehnice pentru ateliere;

Instrumente muzicale şi aparate sportive;

maşini de instruit şi calculatoare electronice;

9 jocuri didactice (obiectuale, electrotehnice, electronice);

simulatoare didactice, instalaţii pentru laboratoare fonice etc.

Gruparea mijloacelor de învăţământ în cele două categorii este relativă. În fond, mijloacele care cuprind mesaj didactic se constituie simultan şi în suporturi pentru facilitarea transmisiei, după cum şi suporturile (mediile) înseşi induc, direct sau indirect, mesaje educaţionale. Clasificarea de mai sus s-a făcut plecând de la funcţiile dominante, la un moment dat, ce concură la sublinierea identităţii şi a rolului jucat de un anumit mijloc de învăţământ. În afară de cele două grupe de mijloace, şi-au făcut apariţia mijloacele de măsurare a rezultatelor învăţării, care ajută la evaluarea randamentului şcolar în unele circumstanţe educative.

Mijloacele de învăţământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate organic în contextul lecţiilor şi li se imprimă o finalitate explicit pedagogică, fără

supralicitări sau exagerări. Nu trebuie uitat faptul că forma (de expunere, de prezentare a cunoştinţelor) nu se poate substitui în niciun caz fondului (conţinutului educativ propriu-zis), iar mijloacele de învăţământ nu pot înlocui niciodată actul predării, în care rolul principal, în coordonarea şi supravegherea acestuia, îl joacă profesorul. De aceea, orice apel la mijloacele audio-vizuale va pune în balanţă o serie de avantaje şi dezavantaje, ce trebuie conştientizate de fiecare cadru didactic. Printre avantaje, menţionăm următoarele: aceste mijloace tehnice suplimentează explicaţiile verbale, oferindu-le un anumit suport vizibil, intuitiv, îi familiarizează pe elevi cu o realitate mai greu sau total inaccesibilă pe o cale directă, provoacă şi susţin interese şi motivaţii cognitive, consolidează cunoştinţe şi abilităţi, eficientizează folosirea timpului de instruire. Referitor la dezavantaje, trebuie să precizăm că mijloacele audio-vizuale predispun la o anumită standardizare şi uniformizare a perceperii şi interpretării realităţii, îmbie la receptare pasivă, produc, uneori, exagerări şi denaturări ale fenomenelor etalate, contribuind la formarea unor imagini artificiale despre orizontul existenţial.

Stabilirea şi integrarea mijloacelor de învăţământ se realizează prin racordarea permanentă a acestora la obiectivele instruirii, la conţinuturile concrete ale lecţiilor, la metodele şi procedeele didactice. Eficienţa utilizării mijloacelor de învăţământ ţine de inspiraţia şi experienţa didactică a profesorului în a alege şi a-şi

Sijii rli Qriircili r\p im cnnntr tplinir carp în mr\H virtual unspdă raiită H fp

98 PEDAGOGIE

Note bibliografice

Botezaţii, Petre, 1982, Erotetica – logica întrebărilor, în Logica interogativă şi aplicaţiile ei, Editura ştiinţifică şi enciclopedică, Bucureşti.

Cerghit, Ioan, 1980, Metode de învăţământ, E.D.P., Bucureşti. Cerghit, Ioan, Bunescu, Vasile, 1988, Metodologia instruirii, în Curs de pedagogie, Universitatea

Bucureşti. Creţu, Virginia, Ionescu, M., 1982, Mijloacele de învăţământ, în Didactica (coord. D. Salade), E.D.P.

Bucureşti.

Kuliutkin, I.N., 1974, Metode euristice în structura rezolvării de probleme, E.D.P., Bucureşti. Ionescu, Miron, Radu, Ion, 1985, Didactica modernă, Ed. Dacia, Cluj-Napoca. Landsheere, Viviane de 1992, L'education et la formation, PUF, Paris. Leroy, Gilbert, 1974, Dialogul în educaţie, E.D.P., Bucureşti. Mialaret, Gaston, 1981, Introducere în pedagogie, E.D.P., Bucureşti. Moise, Constantin, 1986, Algoritmizarea, în Tehnologia procesului educaţional. Moise, Constantin, 1993, Alte posibilităţi de ordonare a metodelor didactice, în Analele ştiinţifice ale

Universităţii „AL l-Cuza", seria Psihologie-Pedagogie, Iaşi. Mucchielli, Roger, 1982, Metode active în pedagogia adulţilor, E.D.P., Bucureşti. Noica, Constantin, 1978, Sentimentul românesc al fiinţei, Editura Eminescu, Bucureşti. Okon, Wincenty, 1978, învăţământul problematizat în şcoala contemporană, E.D.P. Bucureşti. Palmade, Guy, 1975, Metodele pedagogice, E.D.P., Bucureşti.

Roman, Ioan, Popescu, Pelaghia, 1980, Lecţii în spiritul metodelor active, E.D.P., Bucureşti. Văideanu, George, 1986, Tehnologia procesului educaţional, în Pedagogie – ghid pentru profesori

(coord. George Văideanu), vol. II, Editura Universităţii „Al. I. Cuza" din Iaşi. Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti.

EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞCOLAR

1. Precizări terminologice înainte de a începe tratarea acestei teme, vom încerca să trecem în revistă o

serie de determinări conceptuale, de luări de poziţie, din punct de vedere epistemic, pentru a descifra, în cunoştinţă de cauză, importanţa şi complexitatea evaluării şcolare.

Să spunem de la început că estimarea şi evaluarea sunt acte de valorizare ce intervin în toate întreprinderile umane. Valorizarea este un semn că lucrurile şi evenimentele nu ne sunt indiferente şi că, la un moment dat, apare necesitatea unei clasificări şi a unei ierarhizări a acestora. Omul fiinţează sub semnul măsurii şi al comparaţiei cu alţii şi cu propriul sine. Cum este firesc, practica educaţională presupune numeroase prilejuri de convertire a acestor nevoi funciare, desfăşurând şi punând în aplicare, în mod explicit, momente de apreciere şi evaluare.

Sensul termenului evaluare îngăduie diferite conotaţii, în funcţie de realităţile educaţionale de care încearcă să dea seamă: evaluarea sistemului, cea a instituţiei de învăţământ, evaluarea programelor, a profesorilor, a elevilor etc. în acelaşi timp, fiecare teoretician poate să imprime acestui termen semnificaţii destul de diverse. Gerard Scallon, de pildă, distinge trei mari planuri de semnificaţie epistemică pentru verbul „a evalua”:

a) a concepe o procedură de evaluare;

b) a face practic o evaluare;

* c) a exprima o evaluare (1988, p. 12).

Urmărind anumite definiţii şi noţiuni derivate, constatăm o bogăţie şi o ierarhie a cadrului conceptual dezvoltat în jurul actului de evaluare.

Iată cadrul problematic, aşa cum apare el la Gilbert de Landsheere, care reia o serie de sugestii ale înaintaşului său, Henri Pieron:

„Docimologia este ştiinţa care are drept obiect studiul sistematic al examenelor, în particular al sistemelor de notare, şi comportamentul examinatorilor şi a

examinaţilor. Docimantica este tehnica examenelor.

Doxologia este studiul sistematic al rolului pe care îl joacă evaluarea în educaţia şcolară.

Evaluarea, în sens restrâns... merită deci un loc important în învăţământ, din rt Hirprt caii indirect CU

100 PEDAGOGIE

Unii autori fac o distincţie între control şi evaluare. Astfel, J.M. Bărbier consideră că suntem în cazul unui control de fiecare dată când se derulează o serie de operaţii care au ca rezultat producerea de informaţii asupra funcţionării corecte a unei activităţi de formare. Dimpotrivă, avem de-a face cu un proces de evaluare de fiecare dată când ne găsim în prezenţa unor operaţii care au drept scop producerea unei judecăţi de valoare asupra activităţilor de formare (1985, p. 28). Acelaşi autor vorbeşte de o evaluare implicită, când judecata de valoare nu se explicitează decât prin efectele sale, şi de o evaluare spontană, când judecata nu se explicitează decât prin enunţare şi formulare (pp. 32 – 33).

Sintetizând mai multe definiţii ale evaluării, Daniel L. Stufflebeam şi colaboratorii săi (1980, p. 17) ne propun trei grupe de definiţii pentru evaluare, în funcţie de trei identităţi posibile: 1) evaluare = măsură; 2) evaluare = congruenţă; 3) evaluare = judecare; fiecare caz presupune o serie de avantaje şi inconveniente. Definiţiile circumscrise de identitatea evaluare-măsură au următoarele avantaje: se sprijină direct pe o măsurare precisă, sunt obiective şi fidele, datele pot fi tratate matematic, iar din acestea rezultă norme şi concluzii ferme; dezavantajele legate de definire constau în faptul că identitatea invocată implică o centrare strict instrumentală, o inflexibilitate datorată costurilor de producere de noi instrumente, iar judecăţile şi criteriile pe care se bazează sunt problematice şi elimină sau nu iau în seamă nemăsurabile.

Definiţiile bazate pe identitatea evaluare-congruenţă prezintă avantajele: se referă la o acţiune puternic integrată în procesul de învăţământ, furnizează date asupra elevului şi programului deopotrivă, retroacţiunea este imediată, există referinţe directe la obiective şi criterii inerente, care pot furniza date atât asupra procesului, cât şi asupra produsului final. Apar şi dezavantaje, precum riscul evaluatorului de a juca un rol mai mult tehnic, centrarea este restrânsă la obiective, comportamentul devine criteriul ultim al gestului educativ, iar evaluarea se dovedeşte a fi mai mult o acţiune secvenţială, terminală.

Definiţiile care se sprijină pe identitatea evaluare-judecare prezintă avantajele că recurg la concretizări practice uşoare, permit o lărgire a variabilelor avute în vedere, sunt permisive la experienţe şi expertize şi nu conduc la pierderi de timp în analiza datelor; au însă dezavantajele că se sprijină pe rutină şi, fapt empiric neverificabil, li se poate contesta fidelitatea şi obiectivitatea, datele şi criteriile sunt ambigue, iar riscurile unor generalizări pripite sunt destul de mari.

Într-o perspectivă istorică, teoriile asupra evaluării pot fi distribuite în trei perioade mai importante. O primă perioadă, care debutează încă de la sfârşitul secolului trecut şi se prelungeşte către anii 1910 – 1930, poate fi numită Perioada testelor şi se caracterizează prin intenţia de a înlocui măsurarea subiectivă, individuală şi aleatorie, cu teste obiective, standardizate. A doua perioadă, numită Perioada măsurătorilor, continuă să perfecţioneze bateriile de teste, simultan cu apariţia unei interogaţii asupra dificultăţilor şi inconvenientelor cu privire la rezultatele testelor. Într-o a treia secvenţă, denumită Perioada evaluării, începută prin 1930, perspectivele asupra acestei probleme se lărgesc prin încercarea de a se descoperi elevul ca totalitate (Pelletier, 1971, pp. 5 – 20). Această ultimă perioadă este legată de activitatea lui Henri Pieron,

părintele recunosmf ai rinr™logiei.

EVALUAREA RANDAMENTULUI ŞC (

L-AR

JJEMŢEAH GOGA” fe JJ?

101

Problematica evaluării a stat şi în atenţia psihologilor şi pedagogilor romani. Rămân ca puncte de referinţă studiul consistent şi fermecător al lui Vasile Pavelcu (1968), precum şi lucrarea cuprinzătoare a lui I.T. Tadu (1981).

Coroborând mai multe opinii şi luări de poziţii (Stufflebeam 1980, Pavelcu 1968, I.T. Radu 1981, Moise 1985, Nicola 1992, Dicţionar de pedagogie, 1979), ne vom fixa provizoriu asupra următoarelor încercări de definire:

Docimologia reprezintă studiul sistematic al examenelor, analiza ştiinţifică a modurilor de notare, a variabilelor notării la examinatori diferiţi şi la acelaşi examinator, a factorilor subiectivi ai notării, precum şi identificarea mijloacelor menite să contribuie la asigurarea obiectivităţii unei examinări şi evaluări.

Eficienţa învăţământului se referă la capacitatea sistemului educaţional de a produce, în mod satisfăcător, rezultatele preconizate, adică de a le vedea concretizate în comportamentele şi atitudinile absolvenţilor, prin eforturi determinate la nivel macro- şi microstructural.

Randamentul şcolar este dat de nivelul de pregătire teoretică şi acţională a elevilor, reflectând o anumită concordanţă a acestor concretizări cu conţinutul circumscris de programele şcolare.

Evaluarea şcolară este procesul prin care se delimitează, se obţin şi se furnizează informaţii utile, permiţând luarea unor decizii ulterioare. Actul evaluării presupune două momente relativ distincte: măsurarea şi aprecierea rezultatelor şcolare.

Măsurarea consecinţelor instruirii constă în operaţia

de cuantificare a rezultatelor şcolare, respectiv de atribuire a unor simboluri exacte unor componente achiziţionale, prin excelenţă calitative. Măsurarea presupune o determinare obiectivă, prin surprinderea riguroasă a unor achiziţii şi nu implică formularea unor judecăţi de valoare. Măsurarea ţine, mai mult, de dimensiunea „impersonală” a educatorului. Aşa se explică faptul că, în acest act, poate fi implicată satisfăcător maşina de evaluat.

Aprecierea şcolară sau evaluarea propriu-zisă constituie emiterea unei judecăţi de valoare, semnificarea unui rezultat observabil sau măsurabil într-un cadru de referinţă axiologic.

Examenul este o modalitate de evaluare care se constituie ca o etapă finală a unei curse mai mari. El presupune o cântărire, o cumpănire, o circumscriere a competenţelor achiziţionate până la un moment dat (vezi examenul de bacalaureat), în principiu, examenul poate fi trecut de toţi candidaţii. El are funcţia dominantă de constatare şi de diagnosticare a unor achiziţii, considerate deja ca existente.

Concursul presupune confruntare, luptă, întâlnire şi concurenţă între persoane ce cred a avea o anumită competenţarrrftf-o-irecţie a formării. Concursul este o etapă iniţială de evaluare şi are un car-pro TissHl-j-electiv. El joacă un rol

102 PEDAGOGIE

Evaluarea se referă la sistemul de învăţământ, dar în strânsă corelaţie cu alte sisteme ale organismului social. Evaluarea realizată în interiorul sistemului educaţional, la nivelul procesului, de pildă, generează anumite informaţii care au o funcţie autoreglatoare pentru creşterea eficienţei instruirii. Un rol important în funcţionarea procesului didactic îl are conexiunea inversă, care este asigurată, în bună măsură, de actul evaluării. Ioan Nicola

identifică două niveluri la care se poate concepe evaluarea: evaluarea economică, ce vizează eficienţa sistemului de învăţământ prin prisma raportului dintre resursele materiale şi financiare investite de societate şi rezultatele învăţământului, materializate în competenţele achiziţionate, şi evaluarea pedagogică, unde eficienţa învăţământului este decelată prin prisma raportului dintre obiectivele proiectate şi rezultatele obţinute de către elevi în activitatea de învăţare (1992, p. 253).

Dar evaluarea trebuie să vizeze şi alte componente ale actului paideutic, prin raportarea acestora unele la altele. Astfel, este interesant de raportat adecvarea obiectivelor şcolare la valorile şi cerinţele sociale, concordanţa dintre desfăşurările curriculare şi paradigmele ştiinţei şi culturii, relaţia între conţinutul învăţământului şi scopurile instruirii, între conţinuturile stipulate şi posibilităţile şi disponibilităţile elevilor, aprecierea activităţilor educative raportate la obiective, a metodologiei în raport cu conţinutul şi obiectivele educative etc. Şi, în final, evaluarea evaluării înseşi.

Mai puţin discutată este problematica evaluării profesorilor. De cele mai multe ori, evaluarea este înţeleasă prin relaţionarea la achiziţiile elevilor. După cum apreciază specialiştii, evaluarea profesorilor poate fi formativă şi normativă (cf. Landsheere, 1992, p. 459). Evaluarea de tip formativ are drept obiectiv sprijinirea profesorului pentru a-şi ameliora acţiunea şi mijloacele de derulare a acesteia. Evaluarea normativă are în vedere recunoaşterea meritelor fiecărui cadru didactic, stabilind etichete şi ierarhii în ceea ce priveşte competenţa profesională. După cum precizează şi autoarea, „o astfel de apreciere comparativă este, inevitabil, injustă, date fiind diferenţele care pot să existe în alegerea obiectivelor urmărite, în caracteristicile personale şi în condiţiile de muncă” (Landsheere, 1992, p. 460).

Dacă vom aborda problematica evaluării la scară macro- şi microsistemică, atunci vom sesiza următoarele niveluri de concepere şi desfăşurare a acţiunii apreciative:

evaluarea activităţii de învăţare în termeni de achiziţie; este sensul curent şi cel mai uzitat al evaluării;

evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziţie pentru a dobândi competenţe şi calificări posibile;

evaluarea modului de utilizare a competenţelor în structuri de producţie, consum sau de achiziţii ulterioare;

evaluarea achiziţiilor în raport cu normele şi valorile spaţiului comunitar;

evaluarea modului de funcţionare a structurilor de achiziţie în relaţie cu nevoile, aspiraţiile şi resursele celor care învaţă;

evaluarea obiectivelor pedagogice şi a coerenţei lor într-un sistem de instruire;

evaluarea gradului de adecvare a structurilor de achiziţie la cerinţele structurilor de utilizare;

evaluarea capacităţii structurilor de utilizare de a lua în calcul achiziţiile elevilor din momentul în care aceştia au dobândit competenţele necesare;

evaluarea adecvării structurilor de instruire şi a celor de utilizare a competenţelor la normele şi valorile sociale (vezi Chancerel, 1991, pp. 91 – 95).

2. Importanţa şi funcţiile evaluării

Evaluarea trebuie concepută nu numai ca un control al cunoştinţelor sau ca mijloc de măsurare obiectivă, ci ca o cale de perfecţionare, ce presupune o strategie globală a formării. Operaţia de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învăţare, ci constituie un act integrat activităţii pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeţei secvenţelor educative, a componentelor procesului didactic şi un mijloc de delimitare, fixare şi intervenţie asupra conţinuturilor şi

obiectivelor educaţionale.

Când se pune problema unei judecăţi de valoare, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului ori o transformare sau evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în centrarea ei exclusivă asupra unuia dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural încorporat, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile viitoare. Este necesar să se identifice, cu claritate, pentru fiecare caz în parte, obiectul evaluării, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. „Foarte adesea – apreciază Jean-Marie Bărbier – se constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie, mai ales dacă se evaluează trăsăturile care permit înţelegerea unei realităţi sau realitatea însăşi (de exemplu, un produs şcolar, având-ul pe individ ca autor)” (1985, p, 67).

Majoritatea cadrelor didactice şi a evaluatorilor recunosc că simpla acumulare de date nu constituie încă o evaluare. Trebuie să se emită o judecată de valoare după o scară de valori, explicită sau implicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe axiologice atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi filosofice: de unde vin aceste criterii, în funcţie de care se face o apreciere? Cine are sarcina să le prescrie? Ce probleme deontologice se ridică în acest context? într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă? Dar, dacă valorile educaţionale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate, şi alta realizau – în fapt – educatorii responsabili), în funcţie de care parte ne ghidăm în

evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales atunci când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Muanta ivi; mitin AHIM/rat nX HifâfnH8 tiip f>unhi-Sni tint trimite la veritabile

104 PEDAGOGIE

(la începutul, pe parcursul ori la sfârşitul procesului)? Ce se evaluează (cunoştinţe, deprinderi, interacţiuni, componente ale activităţii)? Cum evaluăm? Cine evaluează, pentru ce şi în numele a ce evaluăm?

Apoi trebuie să observăm că actul evaluării degajă, deseori, un cadru artificial, marcat de o distanţă remarcabilă între conduita de observat şi conduita propriu-zis observată. Proba de evaluare se poate converti într-o situaţie fabricată, în sensul că agentul evaluat (elevul) este obligat să adopte conduita dorită, prin însăşi prescrierea implicită, „ascunsă” în probă. Jean-Marie Bărbier recunoaşte în orice formă de examen sau de testare „dispozitive de provocare a conduitelor” (1985, p. 101). După alţi experţi în materie de evaluare, se pot distinge şi alte simptome problematice, care se pot evidenţia în cursul acestui proces (Stufflebeam, 1980, pp. 4 – 10): e simptomul evitării (prin eludare bugetară sau prescrieri explicitate în programele educative);

simptomul anxietăţii (pentru cadrele didactice, mai ales, în cazul perceperii unor erori sau neajunsuri ale activităţii acestora);

simptomul imobilismului, cauzat de decalajele dintre posibilităţile şi realităţile evaluării;

simptomul lipsei de principii clare pentru conceptorii proiectelor de evaluare;

simptomul slabei îndrumări a practicienilor de către specialiştii în metodologia evaluării.

Aceste simptome se concretizează în funcţie de circumstanţe şi se pot manifesta simultan. Pentru

diminuarea efectelor negative, este necesară cel puţin cunoaşterea lor, dacă nu şi stăpânirea unor strategii de diminuare a eventualelor consecinţe.

În vederea conceperii şi aplicării adecvate a evaluării în activităţile şcolare, ar trebui să se ţină cont de câteva mutaţii de accent, constatate în ultimul timp, având drept consecinţe o redimensionare şi o regândire a strategiilor evaluative, în consens cu o serie de exigenţe:

extinderea acţiunii de evaluare, de la verificarea şi aprecierea rezultatelor – obiectivul tradiţional – la evaluarea procesului, a strategiei care a condus la anumite rezultate; evaluarea nu numai a elevilor, dar şi a conţinutului, a metodelor, a obiectivelor, a situaţiei de învăţare, a evaluării;

luarea în calcul şi a altor indicatori, alţii decât achiziţiile cognitive, precum conduita, personalitatea elevilor, atitudinile, gradul de încorporare a unor valori etc.

diversificarea tehnicilor de evaluare şi creşterea gradului de adecvare a acestora la situaţii didactice concrete (extinderea folosirii testului docimologic, a lucrărilor cu caracter de sinteză, punerea la punct a unor metode de evaluare a achiziţiilor practice);

deschiderea evaluării spre mai multe perspective ale spaţiului şcolar (competenţele relaţionale, comunicarea profesor-elev, disponibilităţile de integrare în social);

necesitatea întăririi şi sancţionării rezultatelor evaluării cât mai operativ;

centrarea evaluării asupra rezultatelor pozitive şi nesancţionarea în permanenţă a celor negative;

transformarea elevului într-un partener autentic al profesorului în evaluare prin autoevaluare, intervaluare şi evaluare controlată.

Evaluarea şcolară reprezintă un ansamblu de

activităţi dependente de anumite intenţii. Acestea transcend datele imediate şi contingente, raportându-se la o serie de funcţii şi scopuri bine determinate. Scopul evaluării nu este de a parveni la anumite date, ci de a perfecţiona procesul educativ. Nu este vorba numai de a stabili o judecată asupra randamentului şcolar, ci de a institui acţiuni precise pentru a adapta necontenit strategiile educative la particularităţile situaţiei didactice, la cele ale elevilor, la condiţiile economice şi instituţionale existente etc. Plecând de la evaluare ar trebui să se determine de fiecare dată în ce măsură putem transforma situaţia educaţională într-o realitate convenabilă, adecvată obiectivelor în extensie ale şcolii.

Raportându-ne la derularea unei secvenţe de învăţare sau prin relaţionare la un ansamblu structurat de activităţi" de formare, am putea discerne trei funcţii ale evaluării:

a. verificarea sau identificarea achiziţiilor şcolare;

b. perfecţionarea şi regularizarea căilor de formare a indivizilor, identificarea celor mai facile şi mai pertinente căi de instrucţie şi educaţie;

c. sancţionarea sau recunoaşterea socială a schimbărilor operate asupra indivizilor aflaţi în formare.

Dacă ne raportăm la nivelul unei clase, este indicat să ţinem cont de trei funcţii ale evaluării, ca repere principale pentru reglarea acţiunilor educative:

a. orientarea deciziilor de natură pedagogică în vederea asigurării unui progres armonios şi continuu în dezvoltarea elevului, prin stabilirea celor mai bune căi de încorporare a cunoştinţelor şi deprinderilor;

b. informarea elevilor şi părinţilor asupra stadiului formării şi a progreselor actuale sau posibile;

c. stabilirea unei ierarhii, implicite sau explicite, prin atribuire, în funcţie de rezultate, a unui loc sau rang valoric.

Coroborând nivelurile macro- şi microsistemice, unde pot fi degajate obiective specifice, vom sugera următoarele funcţii ale evaluării:

de constatare, dacă o activitate instructivă s-a derulat ori a avut loc în condiţii optime, o cunoştinţă a fost asimilată, o deprindere a fost achiziţionată;

de informare a societăţii, prin diferite mijloace, privind stadiul şi evoluţia Pregătirii populaţiei şcolare;

de diagnosticare a cauzelor care au condus la o slabă pregătire şi la o eficienţă scăzută a acţiunilor educative;

de pronosticare a nevoilor şi disponibilităţilor viitoare ale elevilor sau ale instituţiilor de învăţământ;

pedagogică, în perspectiva elevului (stimulativă, de întărire a rezultatelor, de formare a unor abilităţi, de conştientizare a posibilităţilor, de orientare şcolară şi profesională) şi în perspectiva profesorului (pentru a şti ce a făcut şi ce are de realizat în continuare).

Funcţiile evaluării apar şi se actualizează diferenţiat, prin prevalenta uneia faţă de alta la un moment dat. Toate funcţiile invocate se pot întrezări, mai mult sau mai puţin, în toate situaţiile de evaluare. De pildă, un examen, după sistemul de referinţă, poate dobândi mai multe funcţii, plecând de la intenţiile diverse ale profesorilor (de a controla achiziţiile şcolare la începutul unui ciclu şcolar, de a decide asupra promovărilor), elevilor (de a lua cunoştinţă de reuşitele şi progresele lor), părinţilor (de a se informa asupra direcţiilor de dezvoltare a copiilor, în scopul de a-i orienta şcolar şi profesional în cunoştinţă de cauză), directorilor de şcoli (de a controla profesorii, plecând de la standardele asupra cărora s-a căzut de acord, de a identifica scăderi în activitatea şcolii), societăţii (de a se informa asupra modificărilor apărute în cerinţele şi dezideratele tinerei generaţii) etc.

În ceea ce priveşte obiectivele evaluării, se remarcă o

tranziţie de la problematica preciziei, garantată prin măsurare, la o problematică a raportării calitative, prin luarea în consideraţie a fundamentelor formării elevului. Când se au în vedere activităţi şi capacităţi superioare, evaluarea analitică, plecând de la taxo-nomiile obiectivelor, pare a deveni inadecvată. Doar primele obiective, cele cognitive, se pretează mai bine unei evaluări analitice (dobândirea de cunoştinţe, înţelegerea, aplicarea lor etc). Louis Legrand (1983, p. 9) aminteşte de anumite efecte ascunse ale tehnicilor analitice, în sensul că o atare evaluare este inoperantă pentru o capacitate de sinteză, de pildă. În acelaşi timp, putem observa o orientare a obiectivelor spre modalităţile care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin deocamdată, în afara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, cu un consum financiar şi de timp câtjâiai mic. Acest demers – constată René Baldy (1989, p. 30) – privilegiază reuşita, în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la aceasta reuşită.

Evaluarea nu se restrânge numai la aprecierea rezultatelor elevilor, ci se extinde asupra unor ansambluri de elemente mai vaste. Chiar şi eroarea, neajunsul, în acest context, poate dobândi un statut nou, revelator de noi circumstanţe sau exigenţe educative. Unii autori propun un tip prospectiv al evaluării (Hunziati, 1991, pp. 79 – 85), când se pune problema evaluării prealabile a unui proiect sau aşezământ şcolar. Situaţia este bizară, pentru că se încearcă a se evalua ceva care nu este încă (de pildă, o lege sau o reformă şcolară). Dar acest demers investigator a priori este deosebit de necesar pentru succesul unui proiect. Obiectivele şi funcţiile evaluării sunt „rescrise” pe parcursul evaluării, în funcţie de transformările previzibile sau imprevizibile.

O abordare sistemică asupra evaluării, cum este cea

propusă de UNESCO în l’educateur et l’approche systfrnique (1981), pentru perfecţionarea practicilor evaluative, va facilita o centrare pe obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseşi funcţiile era –

Întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită a garanta obiectivitatea, este pusă în situaţia de exterioritate în raport cu ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un fel de „evaluare internă” sau „autoevaluare”, ea însăşi asociată unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, dar fondată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente şi, în caz de nevoie, de a acţiona asupra unora dintre ele pentru a modifica altele” (p. 137). Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind vechi paradigme şi preconcepţii.

3. Strategii de evaluare şi notare

Diversitatea situaţiilor didactice, precum şi multitudinea de obiective ale evaluării presupun conceperea şi aplicarea unor strategii diferite, pe care vom încerca să le trecem în revistă în cele ce urmează. Metodele şi tehnicile de evaluare îngăduie o anumită clasificare, dacă plecăm de la două repere principale: cantitatea de informaţie sau experienţă încorporabilă de către elevi şi axa temporală la care se raportează verificarea. În funcţie de primul criteriu, analiştii au stabilit două tipuri: evaluarea parţială, când se verifică elemente cognitive sau comportamentale secvenţiale (prin

ascultarea curentă, extemporale, probe practice curente) şi evaluarea globală, când cantitatea de cunoştinţe şi deprinderi este mare, datorită cumulării acestora (prin examene şi concursuri). În funcţie de perspectiva temporală, putem identifica evaluarea iniţială, care se face la începutul unei etape de instruire (prin teste docimologice, concursuri etc), evaluarea continuă, care se face în timpul secvenţei de instruire (prin tehnici curente de ascultare şi teze) şi evaluarea finală, care se realizează la sfârşitul unei perioade de formare (prin examene, de pildă).

Prin coroborarea celor două criterii se poate ajunge la o altă clasificare, devenită clasică: evaluarea cumulativă (sau sumativă) şi evaluarea continuă (sau formativă). Analiza comparativă, realizată de I.T. Radu (1988), pune în evidenţă următoarele note şi caracteristici ale celor două mari strategii: evaluarea cumulativă se realizează prin verificări parţiale, încheiate cu aprecieri de bilanţ asupra rezultatelor, pe când cea continuă se face prin verificări sistematice, pe parcursul programului, pe secvenţe mai mici; evaluarea cumulativă operează prin verificări prin sondaj în rândul elevilor şi în materie, pe când evaluarea continuă are loc prin verificarea tuturor elevilor şi a întregii materii, dat fiind faptul că nu toţi elevii învaţă deopotrivă un conţinut la fel de bine; prima strategie vizează, în principal, evaluarea rezultatelor, având însă efecte reduse asupra îmbunătăţirii procesului, pe când a doua strategie are drept scop ameliorarea lui, scurtând conân

generale ale disciplinei, iar în evaluarea continuă se pleacă de la obiectivele operaţionale concrete; evaluarea sumativă exercită, în principal, funcţia de constatare a rezultatelor şi de clasificare a elevilor, pe când evaluarea formativă are funcţia prioritară de clasificare, dar nu

definitivă, prin lăsarea unui câmp deschis sancţionărilor apreciative viitoare; primul tip de evaluare generează atitudini de nelinişte şi stres la elevi, iar al doilea tip determină relaţii de cooperare între profesori şi elevi, cultivând simultan capacitatea de evaluare şi autoevaluare la nivelul elevilor; sub aspectul folosirii timpului, prima formă utilizează o parte considerabilă din timpul instruirii, pe când a doua formă sporeşte timpul alocat acesteia prin diminuarea celui afectat evaluării. Observăm că ambele strategii presupun atât avantaje, cât şi dezavantaje. Încât, cele două moduri nu trebuie să fie utilizate în chip autarhic, exhaustiv, ci prin îmbinare şi complementare. Ceea ce se pierde, eventual, printr-o strategie, se câştigă prin cealaltă.

Metodele utilizate în evaluarea performanţelor şcolare sunt de mai multe feluri. Cele mai frecvente sunt probele orale, scrise şi practice. Verificarea orală constă în realizarea unei conversaţii prin care profesorul urmăreşte identificarea cantităţii şi calităţii instrucţiei. Conversaţia poate fi individuală, frontală sau combinată. Avantajele constau în faptul că se realizează o comunicare deplină între profesor şi clasa de elevi, iar feed-backul este mult mai rapid. Metoda favorizează dezvoltarea capacităţilor de exprimare ale elevilor. De multe ori, însă, obiectivitatea ascultării orale este periclitată din cauza intervenţiei unei multitudini de variabile: starea de moment a educatorului, gradul diferit de dificultate a întrebărilor puse, starea psihică a evaluaţilor etc. în acelaşi timp, nu toţi elevii pot fi verificaţi, ascultarea fiind realizată prin sondaj. Verificarea scrisă apelează la anumite suporturi scrise, concretizate în lucrări de control sau teze. Elevii au şansa să-şi prezinte achiziţiile educaţiei fără intervenţia profesorului, în absenţa unui contact direct cu acesta. Anonimatul lucrării, uşor de realizat, îngăduie o diminuare a subiectivităţii profesorului. Ca avantaje, mai consemnăm posibilitatea

verificării unui număr relativ mare de elevi într-un interval de timp determinat, raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, constituit din conţinutul lucrării scrise, avantajarea unor elevi timizi sau care se-exprimă defectuos pe cale orală etc. Verificarea scrisă implică un feed-back mai slab, în sensul că unele erori sau neîmpliniri nu pot fi eliminate operativ prin intervenţia profesorului. Cum este şi firesc, ambele variante de verificare se cer a fi desfăşurate oportun şi optim de către profesori. Examinarea prin probe practice se realizează la o serie de discipline specifice şi vizează identificarea capacităţilor de aplicare în practică a cunoştinţelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi şi deprinderi, concretizate în anumite suporturi obiectuale sau activităţi materiale.

Aprecierea şcolară, ca atribuire a unei judecăţi de valoare, se face fie prin apelul la anumite expresii verbale, fie prin folosirea unor simboluri numite note. Aprecierea verbală este des utilizată şi are un rol dinamizator, călăuzitor în învăţarea şcolară.

Aprecierea rezultatelor şcolare se materializează, de cele mai multe ori, prin notare. Notarea este un act de ataşare a unei etichete, a unui semn, la un anumit rezultat al învăţării. Nota este un indice carp mrpemin

tetică ce traduce evaluarea unei performanţe în domeniul învăţământului” (1975, p 13). După Vasile Pavelcu (1976), nota poate îndeplini mai multe funcţii: rol de informare (pentru elevi, părinţi, profesori), rol de reglare a procesului de învăţare, valoare educativă – datorită interiorizării aprecierii – catalizator al unui nivel optim al aspiraţiilor elevului, rol terapeutic (dinamizator pentru anumite cazuri – prin acordarea de puncte „în plus”), dar şi un rol patogen, întrucât nota induce stres şi disconfort psihic la elev, mai ales în situaţiile de insucces.

În teoria şi practica notării s-au încetăţenit două

modele de notare: notarea prin raportare la grup şi notarea individualizată. Modelul notării prin raportare la grup se bazează pe aprecierea făcută prin comparaţia elevilor între ei sau prin raportarea rezultatelor la un anumit standard de expectanţe. Acest nivel de exigenţe aşteptate poate fi dinainte stabilit sau structurat în chip conjunctural, în chiar practica evaluativă, efectuată la o anumită clasă. Notele indică, astfel, măsura realizării obiectivelor programelor şcolare, măsură care ţine de competenţa şi aspiraţia cadrului didactic în a fixa acel „grad de acceptabilitate” sau de „admisibilitate” (I.T. Radu, 1981, p. 247). Modelul notării individualizate se caracterizează prin încercarea de raportare a rezultatelor obţinute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceiaşi elevi, în timp. Nota va măsura achiziţii educaţionale prin raportarea lor la alte achiziţii anterioare. Modalitatea individualizată de notare serveşte concretizării unor programe de instruire diferenţiate. Norma de referinţă este unică, iar profesorului îi revine sarcina s-o structureze şi s-o actualizeze ori de câte ori este nevoie.

Ca sisteme de notare, amintim notarea numerică, prin folosirea cifrelor, notarea literală, notarea cu calificative, notarea prin culori. Cea mai utilizată formă de notare este cea realizată cu ajutorul cifrelor, în variante ce ţin de unele particularităţi şi tradiţii educaţionale. Notarea prin calificative, de exemplu, are ca limită faptul că ea nu admite însumări, atunci când se fac aprecieri, în acest fel, la una sau mai multe materii. Concretizarea faptică a notării se realizează în funcţie şi de specificul disciplinelor evaluate. Astfel, la disciplinele exacte prezintă un randament mai ridicat notarea după bareme, pe când la disciplinele umaniste dă mai mult randament notarea analitică. Notarea după bareme are avantajul că standardizează criteriile măsurării şi aprecierii. Ea se

bazează pe atribuirea unui punctaj fix pentru fiecare secvenţă îndeplinită. Soluţia este propusă des la examene şi concursuri. Notarea analitică presupune o compartimentare a cuantumului de cunoştinţe, deprinderi, atitudini verificate, prin detalierea unor câmpuri de probleme ce urmează a fi apreciate (de pildă, în cazul unei compuneri, se stabilesc anumite punctaje pentru aspecte relativ distincte, cum ar fi fondul, forma şi factorul personal). Rămân ca probleme delimitarea palierelor achizitive şi atribuirea unor mărimi valorice pentru fiecare dintre acestea.

Notării şi, implicit, probelor care generează anumite note li se pot acorda însemnele validităţii şi fidelităţii. Notarea este validă, adică este corectă, valabilă, atunci când exprimă în modul cel mai just obiectul pe care-l măsoară (se referă la achiziţiile cunoştinţelor şi deprinderilor de matematică, de pildă, şi nu la alte comportamente desfăşurate de elev la ora de matematică). Proba este fi

4. Factori ai variabilităţii aprecierii şi notării

Practica docimologică scoate în evidenţă numeroase disfuncţii şi dificultăţi în evaluarea corectă şi obiectivă a rezultatelor şcolare. Idealul obiectivităţii în notare este afectat de anumite circumstanţe care pot induce variaţii destul de semnificative, relevate fie la acelaşi examinator în momente diferite (variabilitate intraindividuală), fie la examinatori diferiţi (variabilitate interindividuală).

Cele mai multe împrejurări generatoare de erori şi fluctuaţii în notare privesc activitatea profesorului. Vom analiza succint în continuare situaţiile cel mai des întâlnite şi efectele perturbatoare.

a. Efectul „halo”. Aprecierea se realizează prin extinderea unor calităţi secvenţiale la întreaga conduită didactică a elevului. Aprecierea unui elev, la o anumită

materie, se face potrivit situaţiei obţinute la alte discipline. Efectul are ca bază psihologică faptul că impresia parţială iradiază, se extinde asupra întregii personalităţi a elevului. Elevii cei mai expuşi acestui efect pot fi elevii de frunte sau cei slabi. Profesorii, în virtutea unor judecăţi anticipative, nu mai observă eventualele lipsuri ale elevilor buni, după cum nu sunt „dispuşi" să constate unele progrese ale celor slabi. Pentru diminuarea consecinţelor negative, presupuse de acest efect, se poate apela la mai multe modalităţi practice. Recurgerea la examene externe este o primă strategie. La acestea sunt atraşi profesori de la alte şcoli, care vor realiza corectarea. Apoi, o altă strategie benefică poate fi extinderea lucrărilor cu caracter secret, care asigură anonimatul celor apreciaţi. Mai invocăm efortul volitiv permanent, venit din partea profesorului, de a pune între paranteze antecedentele apreciative la adresa unui elev, de autoimpunere a unei valorizări cât mai obiective.

În evaluarea conduitei se pot identifica două variante ale efectului „halo". Cea dintâi este constituită de efectul „blând", caracterizat prin Jendinţa de a aprecia cu indulgenţă persoanele cunoscute, comparativ cu cele necunoscute. „Noul venit" este întâmpinat cu mai multă circumspecţie. O a doua concretizare este dată de eroarea de generozitate. Aceasta intervine când educatorul are anumite motive pentru a se manifesta cu o anumită indulgenţă: tendinţa de a prezenta o realitate la modul superlativ, dorinţa de a masca o stare de lucruri reprobabilă, interesul de a păstra „neîntinată onoarea clasei" etc.

b. Efectul Pygmalion sau efectul oedipian. Aprecierea rezultatelor obţinute de un elev este influenţată de părerea pe care profesorul şi-a format-o despre capacităţile acestuia, părere care a devenit relativ fixă. Într-un fel, ca şi în mitologia greacă, ideile şi opiniile evaluatorului determină apariţia fenomenului. Predicţiile profesorilor nu

numai că anticipă, dar şi facilitează apariţia comportamentelor invocate. Încrederea în posibilităţile elevilor şi convingerea manifestă că sunt capabili de reuşite reprezintă modalităţi de diminuare sau de anihilare a consecinţelor acestui efect.

„Sus” ale scării valorice, alţii sunt mai exigenţi, exploatând cu precădere valori intermediare sau de „jos”. O serie de profesori folosesc nota în chip de încurajare, de stimulare a elevului, alţii recurg la note pentru a măsura obiectiv sau chiar pentru a constrânge elevul în a depune un efort suplimentar. Unii apreciază mai mult originalitatea soluţiilor, alţii conformitatea cu informaţiile predate. O trăsătură aparte a efectului discutat este exigenţa diferită pe care o manifestă examinatorii. Diferenţele se pot evidenţia atât la acelaşi examinator, pe parcursul anului de învăţământ, sau între evaluatorii de la şcoli diferite.

d. Efectul de contrast. Apare prin accentuarea a doua însuşiri contrastante care survin imediat în timp şi spaţiu. În mod curent, profesorii au tendinţa să opereze o comparare şi o ierarhizare a elevilor. Se întâmplă ca, de multe ori, acelaşi rezultat să primească o notă mai bună, dacă urmează după evaluarea unui rezultat mai slab (în sensul că, după o lucrare slabă, una bună pare a fi şi mai bună) sau să primească una mediocră dacă urmează imediat după răspunsurile unui candidat care sunt excelente. Conştientizarea efectelor datorate contiguităţii probelor de către profesorul examinator constituie un prim pas pentru eliminarea consecinţelor nedorite, presupuse de acest efect.

e. Efectul ordine. Din cauza unor fenomene de inerţie, profesorul menţine cam acelaşi nivel de apreciere pentru o suită de răspunsuri care, în realitate, prezintă anumite diferenţe calitative. Examinatorul are tendinţa de

a nota identic mai multe lucrări diferite, dar consecutive, fără necesarele discriminări valorice.

J. Eroarea logică. Constă în substituirea obiectivelor şi parametrilor importanţi ai evaluării prin scopuri secundare, cum ar fi acurateţea şi sistematicitatea expunerii, efortul depus de elev pentru a ajunge la anumite rezultate (fie ele chiar şi mediocre), gradul de conştiinciozitate etc. Abaterea se justifică uneori, dar ea nu trebuie să devină o regulă.

Unele erori sunt facilitate de specificul disciplinei la care se realizează evaluarea. Obiectele de învăţământ riguroase, exacte, se pretează la o evaluare mai obiectivă, pe când cele umaniste şi sociale predispun la aprecieri marcate de subiectivitatea profesorului.

Efectele apar şi prin implicarea factorilor de personalitate, atât cei care ţin de profesor, cât şi cei care ţin de elevi. Starea de moment, oboseala şi factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariţia unor erori în evaluare.

5. Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor şcolare

Testul docimologic este o alternativă şi o cale de eficientizare a examinării tradiţionale. Testul este o probă standardizată care asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare. Prin testare încercăm să ne dăm seama în ce măsură sunt satisfăcute cerinţele şcolii, circumscrise de scopurile şi obiectivele educaţiei.

asumate şi în practica didactică. Se ştie că, în sens larg, testul este o probă bine definită, ce implică îndeplinirea unor sarcini identice pentru toţi subiecţii de examinat, în conformitate cu o strategie precisă. De aici decurge marele avantaj al folosirii testelor: sistemul de raportare valorică este unic.

Elementele definitorii ale testului docimologic sunt (I.T. Radu, 1981, p. 224):

realizează măsurarea în condiţii foarte asemănătoare situaţiilor experimentale;

Înregistrarea comportamentului declanşat la subiect este precisă şi obiectivă;

comportamentul înregistrat este evaluat statistic prin raportare la cel al unui grup determinat de indivizi;

scopul final al testului este clasificarea subiectului examinat, prin raportarea la grupul de referinţă.

Testele docimologice se deosebesc de examene prin faptul că ele presupun o muncă meticuloasă de pregătire, iar secvenţele procedurale sunt foarte stricte. Ele permit însă standardizarea condiţiilor de examinare, a modalităţilor de notare, aducând un spor de obiectivitate. În acelaşi timp, ele prezintă o triplă identitate: identitatea de conţinut, identitatea condiţiilor de aplicare şi identitatea criteriilor de apreciere.

Aceste instrumente au următoarele caracteristici: conţin probe sau itemi care permit determinarea gradului de însuşire a cunoştinţelor de către elevi sau a nivelului de dezvoltare a unor capacităţi; sunt instrumente evaluative care se aplică numai în cadrul obişnuit de desfăşurare a activităţilor didactice şi nu în condiţii de laborator; fac posibile măsurarea şi aprecierea nivelului de pregătire a unui elev, a unei clase, arătând valoarea informaţiei acumulate. După cum arată Vasile Pavelcu (1968), un bun test pedagogic nu urmăreşte numai verificarea informaţiei acumulate de elevi, ci şi capacitatea acestora de a folosi cunoştinţele asimilate deja în situaţii variate.

Testele au avantajul că permit verificarea întregii clase într-un timp foarte scurt, încercând să cuprindă ceea ce este esenţial în întreaga materie de asimilat şi determinând la elevi formarea unor deprinderi de învăţare sistematică. În schimb, ca dezavantaje, amintim faptul că

testele favorizează o învăţare care apelează la detalii, la secvenţe informaţionale izolate şi nu stimulează formarea unor capacităţi de prelucrare a acestora, de sinteză sau de creaţie.

Elaborarea unui test docimologic constituie o activitate dificilă şi presupune parcurgerea mai multor etape:

a. Precizarea obiectivelor, realizarea unei concordanţe între acestea şi conţinutul învăţământului.

b. Documentarea ştiinţifică – identificarea şi folosirea surselor care conduc la o mai bună cunoaştere a problematicii vizate.

c. Avansarea unor ipoteze, prin conceperea sau selecţionarea problemelor reprezentative pentru întreaga materie asupra căreia se face verificarea. Profesorii trebuie să cunoască foarte bine conţinutul de verificat ci nnciuiutstir oie «; i

operaţie poate fi mai uşoară sau mai dificilă, de la un conţinut problematic la altul. Profesorul va reflecta asupra unei serii de probleme precum: ce tip de test propunem, test de învăţare sau de discriminare (testul de învăţare pune accentul pe aflarea performanţei elevului, stabilind starea de reuşită sau de eşec, iar testul de discriminare are ca funcţie clasificarea subiecţilor, prin raportarea rezultatelor obţinute de aceştia, unele la altele), test de viteză (rapiditate) sau de randament (număr de răspunsuri corecte), test de redare mimetică a informaţiei sau test de prelucrare creatoare? Ce tipuri de itemi se folosesc (răspuns prin alegere multiplă, răspunsuri împerecheate, varianta adevărat-fals etc.)? Specialiştii recomandă folosirea unui singur tip de item sau cel mult doi, pentru uşurarea interpretării rezultatelor.

d. Experimentarea testului, adică aplicarea lui la o populaţie determinată.

e. Analiza statistică şi ameliorarea testului. Itemii aleşi în vederea includerii lor în testare trebuie să acopere o parte cât mai importantă din materia de examinat şi să nu realizeze doar o examinare prin „sondaj”.

În funcţie de felul răspunsurilor la întrebările puse, testele pot fi cu răspunsuri deschise şi cu răspunsuri închise. Primul tip stimulează creativitatea, judecata şi spiritul critic. Răspunsurile sunt formulate în întregime de către elevi. Acest tip îngăduie fie itemi sub formă de redactare, în sensul că elevii au ocazia să desfăşoare o temă, fie itemi cu răspunsuri scurte, prin recursul la propoziţii sau fraze nu prea lungi. Testele cu răspunsuri închise cunosc trei variante:

a. itemi tip „alegere multiplă”, prin care se oferă mai multe soluţii din care numai una este corectă;

b. itemi tip adevărat-fals;

c. itemi „pereche”, în care elevii sunt puşi să găsească noţiuni sau idei corelate cu cele prezentate în întrebări.

Indicele de eficacitate al unui test se stabileşte pornind de la măsura în care itemii fac discriminarea între elevii buni şi cei slabi, permiţând stabilirea unei scări şi ordonări valorice a elevilor. Trebuie acordată o mare atenţie procesului de elaborare a itemilor. De pildă, în situaţia itemilor tip „alegere multiplă”, se vor oferi mai multe soluţii, cel puţin patru variante de răspuns, care să fie toate la fel de plauzibile, dar numai una corectă. Apoi, trebuie avut în vedere gradul de dificultate al itemilor. Apelul la itemi foarte dificili sau foarte uşori nu este recomandat, din cauză că sunt excluşi – din start – elevi cu o pregătire intermediară.

6. Modalităţi de autoevaluare la elevi

O modalitate de evaluare cu largi valenţe formative o constituie autoevaluarea elevilor. Autoevaluarea poate să meargă de la autoaprecierea verbală şi până la

autonotarea mai mult sau mai puţin supravegheată de către profesor.

profesorul dobândeşte confirmarea aprecierilor sale în opinia elevilor, referitoare la rezultatele constatate;

elevul exercită rolul de subiect al acţiunii pedagogice, de participant la propria sa formare;

Îi ajută pe elevi să aprecieze rezultatele obţinute şi să înţeleagă eforturile necesare pentru atingerea obiectivelor stabilite;

cultivă motivaţia lăuntrică faţă de învăţătură şi atitudinea pozitivă, responsabilă, faţă de propria activitate.

Calitatea evaluării realizate de profesor se repercutează direct asupra capacităţii de autoevaluare a elevului. Interiorizarea repetată a grilelor de evaluare cu care operează profesorul constituie o premisă a posibilităţii şi validităţii autoaprecierii elevului. Pe lângă această modalitate implicită a educării capacităţii de autoevaluare, profesorii pot dispune de căi explicite de formare şi de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilităţi:

1. Autocorectarea sau corectarea reciprocă. Este un prim exerciţiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-şi depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învăţare. În acelaşi timp, pot exista momente de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt sancţionate prin note, constituie un prim pas pe drumul conştientizării competenţelor în mod independent.

2. Autonotarea controlată. În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-şi acorde o notă, care este negociată, apoi, cu profesorul sau împreună cu colegii. Cadrul didactic are datoria să argumenteze şi să evidenţieze corectitudinea sau incorectitudinea

aprecierilor avansate.

3. Notarea reciprocă. Elevii sunt puşi în situaţia de a-şi nota colegii, prin reciprocitate, fie la lucrările scrise, fie la ascultările orale. Aceste exerciţii nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

4. Metoda de apreciere obiectivă a personalităţii. Concepută de psihologul Gheorghe Zapan, această metodă constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidenţierii rezultatelor obţinute de aceştia prin coroborarea a cât mai multe informaţii şi aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări cât mai complete despre posibilităţile fiecărui elev în parte şi ale tuturor la un loc.

Note bibliografice

Baldy, René, 1989, Pedagogie par objectifs et evaluations formatives, în Les scieiices de l’education, nr. 3.

Bărbier, Jean-Marie, 1985, L’Evaluation en formation, PUF, Paris.

Chancerel, J.L., 1991, Evaluarea şi instruirea: o metapracticd, în „Revista învăţământului preşcolar”, nr. 4.

Dicţionar de pedagogie, 1979, E.D.P., Bucureşti.

Hunziati, Georgette, 1991, L’evaluation prealable du projet d’établissement, în Education et Pedagogie, Revue du CIEP, nr. 11.

Lâindsheere, Gilbert de 1975, Evaluarea continuă. Examene, E.D.P., Bucureşti.

Landsheere, Viviane de 1992, L’education et la formation, PUF, Paris.

Legrand, Louis, 1986, Les problèmes de l’evaluation scolaires, în Les amis de Sèvres, nr. 3.

Moise, Constantin, 1986, Evaluarea randamentului şcolar, în Pedagogie – Ghid pentru profesori, Curs litografiat, Universitatea „Al. I. Cuza”, Iaşi.

Nicola, Ioan, 1992, Pedagogie, E.D.P., Bucureşti.
Pavelcu, Vasile, 1968, Principii de docimologie, E.D.P., Bucureşti.
Pelletier, L., 1971, La notion d'evaluation, în Education permanente, nr. 7.
Radu, I.T., 1981, Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţământului, E.D.P., Bucureşti.
Radu, I.T., 1988, Evaluarea randamentului şcolar, în Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti.
Scallon, Gerard, 1988, L'evaluation formative des apprentissages, vol. I, Les Presses de l'Université Laval, Québec.
Stufflebeam, Daniel L. (coord.), 1980, L'evaluation en education et la prise de decision, Les Editions NHP, Ottawa.
UNESC0,1981, L'educateur et l'approche sistémique. Manuel potir ameliorer la pratique de l'education, 1981, II-eme ed., Paris.

PROIECTAREA, REALIZAREA Şi EVALUAREA ACTIVITĂŢILOR* INSTRUCTIV-EDUCATIVE

1. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ

Abordarea sistemică a realităţii nu este o modă sau o ideologie gnoseologică „imperialistă”, ci o presupoziţie epistemică, având valenţe euristice în descrierea şi interpretarea fenomenului educaţional. Născută mai întâi în intuiţiile filosofice ale marilor gânditori, dezvoltată şi aplicată la domenii diverse, precum limba şi limbajul (F. de Saussure, R. Jakobson), antropologia (EI. Lévi-Strauss), biologia (L. von Bertalanffy), psihologia (J. Piaget), psihanaliza (J. Lacan), economia (M. Godolier), critica de artă (P. Francastel), teoria textului literar (R. Barthes, Tz. Todorov), analiza sistemică nu putea să nu atingă şi problematica educaţiei.

În perspectiva sistemică, obiectele, fenomenele şi procesele, indiferent de particularităţile lor, pot fi considerate drept sisteme ce au o anumită structură ale cărei elemente se află în relaţii determinate unele faţă de altele şi formează laolaltă o unitate ireductibilă la însuşirile părţilor componente. După Jean Piaget (1973, p. 7), prin structura unui sistem se înţelege ansamblul coerent de transformări care asigură autoreglarea unei totalităţi (ireductibile la părţile componente). Faptul că în sistem se naşte o reţea de interacţiuni dinamice face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a sistemului.

Pentru activitatea instructiv-educativă, analiza sistemică are funcţia „de a permite tuturor celor care lucrează într-o situaţie complexă de descris să perceapă disfuncţiile, să ia în considerare diferitele niveluri ale realităţii sociale şi instituţionale, într-un alt sens, această metodă permite celui care acţionează să stăpânească, atât cât este posibil, transformările în lanţ pe care le declanşează şi să măsoare efectele” (UNESC0,1981, p. 10).

O descriere sistemică a procesului de învăţământ se poate realiza din trei puncte de vedere: funcţional, structural şi operaţional (vezi Cerghit, 1986).

Sub aspect funcţional, trebuie să ştim care sunt premisele sistemului, ce ţinteşte el să realizeze şi ce rezultate obţine. Or, este lucru ştiut că procesul de învăţământ urmăreşte realizarea unor scopuri precise, are la bază o anumită intenţionalitate şi este orientat de obiective ce trebuie îndeplinite. Justeţea traseului urmat şi eficienţa demersului educativ sunt determinate de rezultatele obţinute, în raport cu performanţele proiectate, se derulează secvenţele didactice şi se era –

Din punct de vedere structural, funcţionarea procesului de învăţământ are la bază resurse umane – elevi, educatori, părinţi –, resurse materiale şi financiare, conţinuturi, forme de organizare a activităţii, sisteme de relaţii etc.

Sub aspect operaţional, urmărim procesul, desfăşurarea activităţii, metodele, strategiile.

În cadrul procesului de învăţământ funcţionează mai multe tipuri de relaţii:

a. În interiorul procesului de învăţământ, între componentele acestuia;

b. Între procesul de învăţământ şi sistemul etajat (mai exact, sistemul de învăţământ);

c. Între componentele procesului de învăţământ (finalităţi, metode, mijloace de învăţământ etc.) şi componente ale mediului social (ideal social, grad de cunoaştere, nivel de dezvoltare a tehnicii etc).

Încercând să depisteze relaţiile structurale ale procesului de învăţământ, I.K. Babański (1979, p. 23) sugerează existenţa următoarelor legături interne:

a. legătura logică universală – interacţiunea tuturor obiectelor şi fenomenelor;

b. legătura de tip cauză-efect – situaţia extremă de divizare a conexiunii universale, când din aceasta se delimitează două fenomene, legate între ele în mod logic;

c. legătura funcţională – ca o formă a interdependenţei stabile între fenomene sau mărimi (schimbarea unor fenomene determină modificarea necesară a altora);

d. O serie de legături care se disting după criteriul unor succesiuni:

legături ierarhice (ce este mai sus, ce este mai jos, ce este mai important);

legături de dirijare (ce este mai activ) – în calitate fie de legături funcţionale, fie de legături de dezvoltare;

legături genetice (ce este iniţial, ce urmează);

legături de funcţionare, care întreţin existenţa unui obiect sau fenomen;

legături de dezvoltare, care determină schimbări în funcţionare.

În raport cu caracterul, forţa şi durata acţiunii, legăturile pot fi împărţite în directe şi indirecte, stabile şi instabile, esenţiale şi neesenţiale, întâmplătoare şi necesare etc. După acelaşi autor (p. 23), în procesul de învăţământ, predomină legăturile de tip interacţiune, întrucât numai în cadrul unei interacţiuni active dintre cel care predă şi cei care învaţă apare însuşi procesul de învăţământ, ca fenomen unitar. Ruperea interacţiunii dintre predare şi învăţare – de pildă – duce la distrugerea trăsăturii unitare a acestui proces şi chiar la estomparea caracterului procesiv al instruirii şi educării.

O abordare sistemică a procesului de învăţământ asigură acestuia coerenţă şi eficienţă funcţională. Atunci când are loc proiectarea şi anticiparea procesului, se au în vedere relaţiile şi coordonatele necesare între componentele procesului de învăţământ. Astfel, între elementele procesului instructiv-educativ, pot fi sesizate legături ierarhice (de pildă, finalităţile educaţiei obligă la anumite dimensionări ale conţinuturilor şi strategiilor educaţionale), legături de dirijare (la un

se fixează conţinuturile şi metodele de predat şi, mai apoi, strategiile de evaluare şi autoevaluare ale performanţelor elevilor), legături de funcţionare care întreţin funcţionarea şi reluarea procesului (vezi rolul de feed-back al evaluării asupra tuturor componentelor procesului de învăţământ), legături de dezvoltare (orice inovaţie în conţinut sau în metode – de pildă – antrenează o regândire a tuturor celorlalte elemente ale procesului). În general, în procesul de învăţământ, proiectarea şi

desfăşurarea activităţilor sunt călăuzite şi dirijate de finalităţile şi obiectivele educaţionale, deziderabile la un moment dat. Între finalităţi şi celelalte componente ale procesului se nasc conexiuni de ordin ierarhic şi de dirijare. De multe ori, însă, unele aspecte ale finalităţilor, precum o serie de obiective operaţionale, pot fi corijate în urma consumării procesului, a evaluării şi autoevaluării rezultatelor activităţilor educative. Oricât de imperturbabile ar dori să fie finalităţile educaţionale, acestea se cer a fi permeabile la unele restructurări şi deplasări de accente, dacă practica educativă cere sau demonstrează necesitatea unor noi dimensionări. În fond, trebuie să lăsăm posibilitatea proceselor didactice să se autoregleze, să-şi „acordeze” toate componentele în raport cu exigenţele decantate pe parcursul procesului, în chip „natural”, de la sine, sau cu cele induse cu bună ştiinţă de educatori sau factorii de decizie şcolară.

Conceperea sistemică a proceselor didactice imprimă acestora un plus de coerenţă, care atrage după sine o mărire a randamentului şcolar. Profesorul George Văideanu recomandă această perspectivă procedurală, mai ales că ea este în acord sau facilitează concretizarea principiului educaţiei permanente, care pune în lumină rolul continuităţii în învăţare (Văideanu, 1986, p. 331). Mai mult decât atât, demersul sistemic în proiectarea curriculum-lm, favorizează nu numai o perspectivă de ansamblu asupra secvenţelor procedurale, ci şi o conştientizare a impactului unei schimbări sau inovaţii introduse pe parcursul desfăşurării procesului. Se atenuează, în acest fel, eventualele discontinuităţi sau rupturi între planurile teoretice şi acţionale, între componentele procesului didactic (între idealuri educaţionale şi conţinuturi, între elementele de conţinut – cunoştinţe, atitudini, valori, între metodele de predare şi formele de realizare a lecţiilor, între conţinuturi şi metode

de evaluare etc). O consecinţă directă a abordării sistemice a procesului educaţional o constituie sporirea timpului afectat de către educatori proiectării şi autoevaluării propriei activităţi.

În acelaşi timp, pentru educatori, perspectiva sistemică este un prilej de meditaţie pentru a identifica şi distinge:

elementele date în sistem, nemodificabile sau greu modificabile;

domeniile în care ei dispun de maximum de libertate: flexibilitatea şi adaptarea conţinuturilor, alegerea exemplelor, stimularea şi activarea elevilor, stabilirea şi mânuirea metodelor de predare-învăţare, ameliorarea calităţii vieţii şcolare, sublinierea valorilor spirituale fundamentale (Văideanu, 1986, p. 338).

Procesul de învăţământ trebuie raportat la suprasistemul în care se concretizează – sistemul de învăţământ. Prin intermediul acestuia din urmă, se transmit sau se reformulează anumite comenzi şi exigenţe sociale, concretizate în obiecti –

a sistemului de învăţământ atrage drept consecinţe perturbaţii importante în funcţionarea procesului strict didactic. Golul legislativ sau voluntarismul şi amatorismul manifestate la nivel central sau local se vor răsfrânge, într-un mod specific, asupra activităţilor instructiv-educative. O anumită stabilitate şi coerenţă deliberată, o anumită autonomie faţă de fluctuaţiile politice, economice, sociale sunt mai mult decât necesare.

Determinările funcţionează şi între componentele procesului de învăţământ şi între elementele spaţiului social. Elementele mediului social se reflectă direct în componentele procesului didactic (înnoirea tehnologiei instruirii, infuzarea conţi-nuturilor şi aspectelor relaţionale cu valori răspândite larg în societate, inducerea unor

sentimente de neîncredere sau chiar de dispreţ faţă de şcoală, din cauza unor conjuncturi economice nefavorabile etc.) sau indirect, prin selecţie şi prelucrare în interiorul unor compartimente ale sistemului de învăţământ. Nu-i mai puţin adevărat că determinările sunt şi inverse, dinspre procesul de învăţământ către spaţiul social (consolidarea încrederii în valorile sociale, infuzarea de noi mentalităţi, modele comportamentale etc.) asupra cărora factorii decizionali ai statului ar trebui să mediteze mai profund.

2. Importanţa şi etapele proiectării didactice

Proiectarea didactică reprezintă procesul deliberativ de fixare mentală a paşilor ce vor fi parcurşi în realizarea instrucţiei şi educaţiei. În funcţie de perioada de timp luată ca referinţă, se pot distinge două variante ale proiectării:

a. proiectarea globală;

b. proiectarea eşalonată (Vlăsceanu, 1988, p. 250).

Proiectarea globală are ca referinţă o perioadă mai mare de instruire – ciclu sau an de studii – şi operează cu obiective, conţinuturi şi criterii de evaluare mai largi, ce au în vedere activităţile din instituţiile şcolare. Concretizarea acestui tip de proiectare se realizează îndeosebi prin dimensionarea planurilor de învăţământ şi a programelor analitice. Proiectarea eşalonată se materializează prin elaborarea programelor de instruire specifice unei discipline şi apoi unei lecţii, aplicabile la o anumită clasă de elevi. Proiectarea globală creează cadrul, limitele şi posibilităţile proiectării eşalonate. Cadrul didactic realizează o proiectare eşalonată, prin vizarea unei discipline sau a unui grup de discipline, relaţionându-se la trei planuri temporale:

a. anul şcolar;

b. trimestrul şcolar;

c. ora şcolară.

Proiectarea unei discipline pentru un an sau trimestru şcolar se realizează prin planificarea eşalonată pe lecţii şi date temporale exacte, de predare a materiei respective. Documentul orientativ în realizarea acestei operaţii este programa e «”, 1 St

Proiectarea unei lecţii este operaţia de identificare a secvenţelor instrucţionale ce se derulează în cadrul unui timp determinat, de obicei, o oră şcolară. Documentul care ordonează momentele lecţiei cu funcţiile adiacente are un caracter tehnic şi normativ şi se numeşte, de la caz la caz, proiect de lecţie, proiect de tehnologie didactică, plan de lecţie, proiect pedagogic, fişă tehnologică a lecţiei, scenariu didactic etc.

Robert Gagne şi Leslie Briggs (1977) circumscriu planificarea activităţii didactice recurgând la sintagma de design insârucţional. Acest demers trebuie să întrunească o serie de caracteristici:

a. planificarea instruirii se va realiza pentru fiecare individ (tipul de instruire descris este orientat spre individul uman în dezvoltarea sa de la stadiul de copil până la cel de adult, precum şi de-a lungul întregii sale vieţi);

b. designul instrucţional cuprinde faze atât de ordin imediat, cât şi de durată. Designul, în sens imediat, este ceea ce face profesorul elaborându-şi „planul de lecţie” înainte de a realiza predarea. Aspectele de ordin mai îndepărtat ale designului instrucţional se consumă în legătură cu lecţii organizate pe „teme” sau set de teme care sunt proiectate de profesori sau echipe de profesori;

c. instruirea proiectată sistematic poate afecta în mare măsură dezvoltarea individului, conducând la rezultate mult mai bune decât în absenţa proiectării;

d. proiectarea instruirii trebuie să se bazeze pe cunoaşterea modului în care învaţă fiinţele umane.

În opinia lui Gilbert de Landsheere (1979), designul instrucţional presupune:

a defini obiectivele învăţării la unul sau mai multe niveluri;

a sugera teme de activitate susceptibile să provoace învăţarea în sensul dorit;

a oferi posibilitatea de alegere a metodelor şi mijloacelor de predare şi învăţare;

a presupune instrumente de control al predării şi învăţării;

a determina condiţiile prealabile necesare unei activităţi de învăţare eficientă (p. 266).

Conceperea procesului didactic în perspectiva raţionalizării, prin design, conferă întreprinderii invocate pertinenţă şi eficacitate, clarviziune şi rigurozitate procedurală şi vine în întâmpinarea exigenţei de planificare şi deliberare a activităţii instructiv-educative. „Designul face să ne intereseze nu doar intrarea şi ieşirea sistemului educaţional conform schemei S → R, ci şi ceea ce se întâmplă între aceste componente, depăşind schema behavioristă pe care o mai folosim fără să ne dăm seama. De asemenea, ne ajută să evităm o altă poziţie extremă, şi anume să nu neglijăm verigile iniţiale şi finale ale sistemului, indiferent dacă este vorba de curs, temă sau lecţie, activitate frontală, de grup sau individuală” (Ionescu, 1982, p. 27). Nu înseamnă, însă, că prin proiectarea unitară se urmăreşte o uniformizare a indivizilor, o forţare a acestora să urmeze o singură cale de împlinire psihomorală sau profesională, ci doar că se propune un cadru normativ riguros, dar deschis şi permisiv la nuanţe şi circumstanţe cât mai variate.

Landsheere (1979, p. 266), „rigoarea crescândă introdusă în practica educativă, tehnologia, designul nu

vor fi sterilizante decât pentru pedagogii care sunt de pe acum sterili; celorlalţi, ele le vor oferi, dimpotrivă, mijloace de adaptare subtilă, de individualizare mai sigură, posibilităţi mai funcţionale de cucerire a mediului şi a propriului eu”. Proiectarea este un procedeu care lasă suficient loc disponibilităţilor euristice ale cadrelor didactice. Eficienţa ei este dată de priceperea noastră în mânuirea unei tehnici care poate deveni fie o frână, fie un reglator sau accelerator al unei mai bune instruiri şi educaţii.

Un cadru didactic bine intenţionat trebuie să-şi pună următoarea întrebare: cum aş putea face încât întotdeauna activităţile didactice pe care le desfăşor să fie eficiente? Pentru aceasta, e nevoie de o metodă raţională de pregătire a activităţilor didactice care să preîntâmpine sau să anuleze alunecarea pe panta hazardului total şi a improvizaţiei. Dacă „harul didactic” nu este suficient (şi nu este!), atunci apelul la o cale raţională, premeditată este justificat. Talentul, în materie de pedagogie, poate fi suplinit (desigur, nu total) prin metodă. De altfel, cercetările contemporane de praxiolpgie pot fi reformulate sau aplicate şi în activităţile didactice. A devenit o judecată de bun simţ aserţiunea după care un „lucru bine făcut” este rezultatul unui „proiect bine gândit”. Unii autori (Jinga, Negreţ, 1982) avansează un algoritm procedural ce corelează patru întrebări esenţiale, în următoarea ordine:

Ce voi face?

Cu ce voi face?

Cum voi face?

Cum voi şti dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează obiectivele educaţionale, care trebuie să fie fixate şi realizate. A doua întrebare trimite către resursele educaţionale de care dispune sau trebuie să dispună

educatorul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei strategii educaţionale, coerente şi pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei metodologii de evaluare a eficienţei activităţii desfăşurate. Pentru fiecare dintre cele patru etape sunt stabilite operaţii distincte. Astfel, în vederea precizării obiectivelor, vor fi vizate mai multe operaţii precum: stabilirea a ce va şti şi a ce va şti să facă elevul, verificarea concordanţei dintre cerinţele aşteptate şi conţinutul programei şcolare, verificarea compatibilităţii dintre obiectivele prescrise şi timpul de care dispun elevii şi profesorul. Analiza resurselor, în a doua etapă, comportă următoarele operaţii: analizarea calităţii materialului uman (dezvoltarea fizică şi psihică a elevilor, particularităţile individuale, motivaţia învăţării), analizarea mijloacelor şi materialelor de care dispune profesorul. Alegerea celor mai adecvate metode didactice, selecţia ori confecţionarea materialelor didactice necesare, selecţia mijloacelor de instruire, combinarea şi dozarea metodelor şi mijloacelor care să garanteze eficacitatea, imaginarea şi scrierea scenariului didactic sunt o pereţii care se integrează în etapa de elaborare a strategiei didactice. În fine, a patra etapă, evaluarea, este centrată pe elaborarea unui sistem de metode

Şi tehnici He fivainarp rarp «a tip în mnrrvt-HantO r-n r>fiţi»ntiin» 1 «» ci r-i\ «tiniitiii»

Prima etapă, poate cea mai importantă, cuprinde o serie de operaţii de identificare şi de dimensionare a obiectivelor educaţionale ale lecţiei. Precizarea clară a obiectivelor educaţionale este condiţia fundamentală a proiectării corecte a lecţiei. Dacă educatorul nu ştie, înainte de a începe lecţia, cu ce rezultate concrete trebuie să se încheie aceasta, atunci improbabilitatea procedurală

şi eşecul sunt de aşteptat. În chip obligatoriu, obiectivul educaţional trebuie să vizeze delimitarea unei conduite sau achiziţii educative, care să fie redată în termeni de comportamente identificabile, vizibile, concrete. Exprimarea unui obiect operaţional este o acţiune de mare răspundere din partea profesorului, întrucât se pot naşte unele confuzii ce conduc, din start, la eşuarea unei lecţii.

De obicei, în definirea unui obiectiv se va ţine cont de următoarele norme (Vlăsceanu, 1988, p. 257):

a. un obiectiv nu descrie activitatea profesorului, ci schimbarea care se aşteaptă să se producă în urma instruirii elevului;

b. obiectivul trebuie să fie formulat în termeni comportamentali expliciţi, prin utilizarea unor „verbe de acţiune”;

c. fiecare obiectiv concret trebuie să vizeze o operaţie singulară, pentru a facilita măsurarea şi evaluarea, şi nu o asociaţie sau o multitudine de operaţii, mai mult sau mai puţin distincte;

d. un obiectiv va fi elaborat şi exprimat în cât mai puţine cuvinte, pentru a uşura referirea la conţinutul său specific;

e. obiectivele să fie integrate şi derivabile logic, pentru a fi asociate construcţiei logice a conţinutului informaţional şi a situaţiilor instructive.

Un obiectiv este descris cu precizie atunci când comunică unei alte persoane ce ar trebui să facă pentru a observa că scopul unei lecţii a fost atins. Scopul unui curs trebuie să aibă în vedere – notează Gagne (1977, p. 90) – ceea ce va şti elevul după lecţie şi nu ceea ce face în timpul ei. Apoi, scopurile trebuie stabilite în termenii unor rezultate imediate ale instruirii şi nu în cei ai realizărilor mai îndepărtate. Concretizările de perspectivă scapă, de

multe ori, prefigurărilor şi dezideratelor prezente ale profesorilor. Realizările viitoare ale elevilor, raportate la un moment iniţial, nu ţin de regia operaţionalizării obiectivelor.

În afară de unele exigenţe „interne”, de rigurozitate în identificarea şi enunţarea (numirea) obiectivelor, este necesar să ţinem cont de faptul că orientarea finalităţilor generale ale educaţiei trebuie să fie adecvată obiectivelor structurale ale lecţiei, că aceste delimitări pot fi congruente sau contradictorii. Obiectivele operaţionale trebuie să „prelungească” şi, uneori, să concretizeze valorile idealului educaţional, să circumstanţieze obiectivele generale ale educaţiei la diferitele materii sau lecţii. Trebuie vegheat la acordul axiologic dintre cerinţele macro-structurale şi cele microstructurale ale edificiului finalităţilor (cu toate că, în unele circumstanţe istorice, este de dorit o anumită discrepanţă dintre idealul educativ de „formare a personalităţii multilateral dezvoltate” şi a „omului nou” – şi obiectivele medii sau operaţionale care, în aceleaşi conjuncturi

Pentru delimitarea unui obiectiv se trece succesiv prin trei paşi, descrişi de jylager: identificarea performanţei finale pe care instruirea încearcă să o realizeze, descrierea condiţiei esenţiale în care ar trebui să se producă respectivul comportament şi descrierea nivelului de perfecţionare al performanţei.

A doua etapă a proiectării, care vizează stabilirea resurselor educaţionale, se constituie din operaţii de delimitare a conţinutului învăţării (informaţii, abilităţi, atitudini, valori), a resurselor psihologice (capacităţi de învăţare, motivaţie) şi a resurselor materiale, care condiţionează buna desfăşurare a procesului (spaţiu, timp, mijloace materiale). Conţinutul educativ trebuie să

realizeze un echilibru între componentele informative şi cele formative. Un profesor este cu atât mai bun cu cât reuşeşte să-l înveţe pe elev exact ceea ce poate (elevul) şi are realmente nevoie. Premisa de la care se pleacă va fi una optimistă, în sensul că orice copil poate fi învăţat cu sau pentru ceva, cu condiţia alegerii celor mai potrivite metode şi mijloace de educaţie. Alegerea mijloacelor materiale, în măsura în care ţine numai de profesor, trebuie să se facă în chip oportun şi să se adecveze situaţiei de învăţare, fără supralicitări sau manifestări ale unor ambiţii extradidactice, subiectiviste.

A treia etapă în proiectare vizează conturarea strategiilor didactice optime, adică a unor sisteme coerente de forme, metode, materiale şi mijloace educaţionale, pe baza cărora să se atingă obiectivele activităţii didactice. Strategia selectării celor „Trei M" (Metode, Materiale, Mijloace) trebuie centrată pe îmbinare şi dozaj, pe adecvare şi eficienţă. Specialiştii pledează pentru realizarea unei îmbinări şi ordonări a metodelor, materialelor şi mijloacelor astfel încât fiecare „M" din combinatorica propusă să potenţeze efectul didactic al celorlalte, rezultatul fiind o sporire generală a eficacităţii strategiei. Imaginaţia pedagogică a cadrului didactic este cea care prezidează alegerea şi combinarea, mai mult sau mai puţin fericită, a metodelor, materialelor şi mijloacelor folosite în învăţământ.

Ultima secvenţă a proiectării strategiei didactice face loc unei „operaţii-cheie" – stabilirea scenariului didactic. Acesta este un instrument eficace pentru evitarea hazardului în activitatea didactică reală, concretă. Raţiunea de bază a realizării scenariului didactic este aceea de a preveni erorile, riscurile, evenimentele nedorite în practica didactică. Desigur că şi hazardul joacă un rol important în predare. Profesorul trebuie să exploateze anumite „momente fericite", neanticipate în proiectul

didactic. Într-un anume sens, activitatea didactică este un act de creaţie şi mai puţin un şir neîntrerupt de operaţii-şablon, decantate în mod rutinier, didacticist. Nu se poate programa totul. Trebuie lăsat suficient loc spontaneităţii şi actului liber. Detalierea şi rigorismul excesive sunt la fel de dăunătoare ca şi lipsa oricăror repere procedurale. Un bun profesor va specula şi va integra didactic orice nou curs al desfăşurărilor, dându-i o nouă semnificaţie pedagogică şi valorificându-l în beneficiul acurateţei şi eficienţei procesului.

Etapa finală a proiectării didactice vizează stabilirea tehnicilor de evaluare a rezultatelor învăţării. Proiectul didactic este bine format dacă stabileşte, de la început, o procedură de evaluare a nivelului de realizare a obiectivelor propuse.

Evaluarea cea mai corectă este cea care se face Domind de la obiectivele

şi de măsura insinuării acestora în achiziţii comportamentale concrete, observabile, se poate determina, prin evaluare, eficienţa activităţii didactice, ca un raport dintre rezultatele obţinute şi resursele consumate. Rezultatele obţinute se vor conexa în mod necesar la resursele psihologice şi de timp consumate, pentru a ajunge la respectivele rezultate. O activitate didactică este cu atât mai eficientă cu cât obiectivele ei au fost realizate într-un timp cât mai scurt, cu cheltuieli minime de resurse materiale, cu mai puţină oboseală şi cu mai multă plăcere pentru efortul depus. Scopul evaluării nu este de a eticheta şi ierarhiza elevii o dată pentru totdeauna, ci de a perfecţiona necontenit procesul instructiv-educativ, prin evidenţierea unor puncte slabe sau neajunsuri, prin asigurarea unei autoreglări şi închideri sporitoare, ce au loc chiar în cuprinsul sistemului acţionai de instruire.

3. Rolul educatorului în realizarea şi desfăşurarea activităţii instructiv-e ducative

Proiectarea unei lecţii constituie o piatră de încercare pentru orice cadru didactic. Succesul unei lecţii este garantat de buna pregătire şi anticipare a secvenţelor instructiv-educative de către învăţător sau profesor. Elaborarea unei lecţii constituie un act de creaţie, prin care se imaginează şi se construiesc momentele ei principale, dar şi cele de amănunt. Pentru aceasta, profesorul trebuie să probeze nu numai o bună pregătire de specialitate, ci şi o pregătire metodică, o instrucţie pedagogică, o experienţă în materie de predare. Proiectarea optimă a unei lecţii este „un act de creaţie directivat de principii didactice care exprimă cerinţele şi condiţiile interne şi externe ale învăţării, care sintetizează cele mai recente date ştiinţifice, implicate în explicarea procesului de învăţământ” (Cerghit, 1983, p. 61). În intervalul unor norme, specifice designului instrucţional, profesorul va avea suficientă libertate în a inventa noi situaţii, noi secvenţe instructive, dând curs creativităţii sale pedagogice, stimulând sau valorificând momentele „fericite”, apărute pe neaşteptate.

Proiectul de lecţie trebuie să descrie soluţiile optime care vor prezida situaţia de învăţare, fiind un instrument intermediar între prefigurările mentale şi concretizările faptice ale acţiunilor instructiv-educative. Un proiect eficient se caracterizează prin:

a. adecvare la situaţiilor didactice concrete;

b. operaţionalitate, adică potenţialitatea de a se transfigura (descompune) în secvenţe acţionale şi operaţiuni distincte;

c. flexibilitate sau adaptabilitate la evenimente noi, permisivitate la integrarea „din mers” a unor strategii decantate în chiar cursul desfăşurării procesului;

d. economicitate sau parcimonie discursivă şi

strategică, încât într-un cadru strategic simplu, nesofisticat să se realizeze cât mai mult din punct de vedere practic.

Proiectarea efectivă a unei lecţii se realizează ţinându-se cont de mai multe

Proiectarea instruirii la o lecţie presupune realizarea unei concordanţe între trei „puncte-cheie" (Gagne, Leslie, 1977, p. 154):

a. obiective sau scopuri;

b. metode, materiale, mijloace şi experienţe sau exerciţii de învăţare;

c. evaluarea succesului şcolar.

Centrarea pe realizarea conexiunii dintre cele trei planuri asigură congruenţa şi unitatea funcţională a instruirii şi exclude devierile pe panta improvizaţiei şi hazardului. Această exigenţă ajută la verificarea concordanţei noţiunilor şi ideilor ce vor fi predate, în raport cu obiectivul lecţiei şi cu tipul testului sau al altor mijloace de evaluare folosite pentru a decide dacă predarea a fost satisfăcătoare. Mager a operaţionalizat cele trei exigenţe în trei întrebări cu răspunsurile subsecvente:

Spre ce tind? – în lecţia prezentă (se anunţă obiectivul performativ al lecţiei, arătând ce vor putea face elevii după ce stăpânesc lecţia);

Cum să ajung acolo? – cum să realizez obiectivul (prin selectarea metodelor, materialelor şi exerciţiilor care vor realiza evenimentele instrucţionale şi condiţiile învăţării adecvate pentru fiecare capacitate subordonată);

Cum voi şti când am ajuns? – atingerea scopului (prin administrarea unei probe de evaluare care să ateste performanţa elevului şi momentul când s-au atins obiectivele unei lecţii).

Prin corelarea celor trei puncte-cheie se proiectează lecţia într-un set de acţiuni realizate în mai multe etape:

a. analiza generală a lecţiei, prin consultarea programei, manualului sau a altor materiale bibliografice;

b. determinarea obiectivului general şi a obiectivelor operaţionale, prin decelarea capacităţilor umane ce pot fi identificate, măsurate, exprimate;

c. selectarea şi organizarea conţinutului învăţării în unităţi şi teme principale, care să fie convergente şi să slujească obiectivele fixate;

d. alegerea şi combinarea metodelor şi procedeelor didactice pentru situaţiile concrete, în acord cu secvenţele de conţinut, particularităţile elevilor, obiectivele lecţiei;

e. selectarea unor mijloace de învăţământ sau proiectarea unor materiale cerute de fiecare eveniment al instruirii;

f. stabilirea modalităţilor de activitate cu elevii (activitate frontală, abordare individualizată, lucrul în grupuri sau pe grupe de nivel, activitate combinată);

g. alegerea metodelor şi instrumentelor de evaluare corespunzătoare pentru a constata nivelul realizării obiectivelor propuse.

Proiectul de lecţie cuprinde o articulare ideatică, scriptică a mai multor elemente componente, ce sunt repartizate, de regulă, în două părţi: o parte introductivă şi una ce vizează desfăşurarea propriu-zisă a momentelor şi evenimente

PROIECT DE LECŢIE

1. Data
2. Obiectul
3. Clasa
4. Subiectul lecţiei
5. Tipul de lecţie

6. Obiectivul fundamental

Desfăşurarea lecţiei

Momentele lecţiei	Obiectivele propuse	Tehnologia realizării	Conexiunea inversă

Desfăşurarea propriu-zisă a lecţiei se referă la momentele de parcurs, cu precizarea reperelor temporale, a metodelor şi mijloacelor de învăţământ, a formelor – de realizare a învăţării. De regulă, proiectul de lecţie trebuie centrat atât pe conţinut, cât şi pe acţiunea (comportamentul) profesorului şi a (l) elevilor. Un asemenea proiect de lecţie poate avea următoarele coloane:

Momentele lecţiei	Conţinutul cu timpul corespunzător	Activitatea profesorului (met., porc.)	Mijloace de învăţământ	Activitatea elevilor

Nu există un model unic, absolut, pentru desfăşurarea lecţiei. În funcţie de predominanţa referinţei la obiective, conţinuturi, activităţi, locuri de desfăşurare a lecţiei (atelier, muzeu, natură), mod de organizare a elevilor (pe grupe, individual), se pot structura modele diferite de desfăşurare a activităţilor. Important este ca planul demersului anticipativ, consumat în proiectare, să se adecveze situaţiilor concrete de învăţare şi să conducă la rezultate satisfăcătoare.

Note bibliografice

Babański, I.K., 1979, Optimizarea procesului de învăţământ, E.D.P., Bucureşti.

Cerghit, Ioan, 1983, Proiectarea (designul) lecţiei, în Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă, (coord. I. Cerghit), E.D.P., Bucureşti.

Cerghit, Ioan, 1986, Abordarea sistemică a procesului de învăţământ, în Sinteze de didactică moderna, Tribuna învăţământului, Bucureşti.

Gagne, R., Leslie, B., 1977, Principii de design al instruirii, E.D.P., Bucureşti.
Ionescu, Miron, 1982, Lecţia între proiect şi realizare, Ed. Dacia, Cluj-Napoca.
Jinga, Ioan, Negreţ, Ion, 1982, Predarea şi învăţarea eficientă, în „Revista de pedagogie”, nr. 1 – 6.
Landsheere, V. de Lansheere, G. de 1979, Definirea obiectivelor educaţiei, E.D.P., Bucureşti.
Piaget, Jean, 1973, Structuralismul, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1986, Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ, în Pedagogie, Ghid pentru profesori, Centrul de multiplicare al Universităţii „Al. I. Cuza”, Iaşi.
Vlăsceanu. Lazăr, 1988, Proiectarea pedagogică, în Curs de pedagogie, Universitatea Bucureşti.

COMUNICAREA DIDACTICĂ

1. Comunicare şi informare didactică

Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale ale informaţiilor între două entităţi (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan sau succesiv rolurile de emiţători şi receptori, semnificând conţinuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. Comunicarea pedagogică presupune o interacţiune de tip feed-back, privind atât informaţiile explicite, cât şi cele adiacente (intenţionate sau formate în chiar cursul comunicării).

Noţiunea de comunicare implică o anumită reciprocitate, fiind mai generală şi mai completă decât informarea, pe când aceasta din urmă nu este decât o varietate sau o latură a comunicării. Comunicarea presupune o procesualitate circulară, care se înscrie într-o anumită temporalitate de care ţine cont şi care, la rândul ei, o modelează. De altfel, timpul pare să fie un element relevant, cu un puternic caracter informant în anumite

contexte discursive (Carmen, 1984). Temporalitatea se poate converti într-un agent semiotic suplimentar pentru profesorul care stăpâneşte arta prefacerilor prin limbaj ale coordonatelor trecut – prezent – viitor. Temporalitatea discursului este altceva decât timpul obiectiv. Dacă timpul cronologic este unul singur şi nu poate fi alterat, cel discursiv se metamorfozează în „timpi” precum timpul subiectiv, timpul ficţional, timpul personajelor, situaţiilor şi faptelor invocate, timpul de enunţat şi timpul enunţului, care pot stabili relaţii de anterioritate, simultaneitate sau posterioritate, sugerând şi accentuând elemente cognitive şi configuraţii ideatice prin diverse construcţii sintactice şi/ sau combinaţii lexicale. Discursul actual nu prezintă niciodată un univers complet, ci doar un fragment care se îmbogăţeşte pe parcurs. Pe măsura derulării timpului, se vor profila şi alte „semne” care vor circumscrie progresiv semnificaţii din ce în ce mai ample şi mai complete.

Pornind de la definiţii diverse asupra comunicării didactice, Luminiţa Iacob (1994, p. 238) realizează o serie de sublinieri ce se dovedesc deosebit de utile în acest context:

a) astăzi, actul comunicării este văzut ca o unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificaţii, contextualizând informaţia; de pildă, o informaţie verbală imperativă (vino! citeşte! spune! etc:), în funcţie de situaţie şi de relaţia dintre actorii comunicării, poate 11: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugăminte, renunţare etc.

b) perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv, care analizează actul comunicativ ca o relaţie de schimb între parteneri care au fiecare, simultan, un dublu statut – emiţător şi receptor; ca urmare, mai

c) analiza exclusivă a informaţiilor codificate prin

cuvânt şi, implicit, concentrarea pe mesajele verbale pierd tot mai mult teren în faţa cercetării diversităţii codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cinetică, proximitate etc.) şi a acceptării multicanalităţii comunicării (vizual, auditiv, tactil, olfactiv etc.); în ansamblul său, comportamentul interlocutorului are valoare comunicativă;

d) comunicarea, ca formă de interacţiune, presupune câştigarea şi activarea, competenţei comunicative, care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită; abj senţa acesteia sau prezenţa ei defectuoasă explică eşecul sau dificultăţile pe care 1 profesorii, unii dintre ei foarte bine pregătiţi ştiinţific, le au în activitatea curentă; a fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoştinţe de specialitate, dar 1 şi capacitatea de a le transpune şi traduce didactic, adică posibilitatea de a şti cej cât, cum, când, în cefei, cu ce, cui etc. oferi.

Comunicarea este un circuit care se autoedifică şi autoreglează permanent, pe când informarea ţine mai mult de reguli statornicite apriori. În cazul unui proces de comunicare, interlocutorii „creează şi inventează nu numai conţinuturi, dar şi procese, reguli, procedee şi modalităţi ale schimbului lor” (Ardoine, 1988, p. 62). Inteligenţa consumată în comunicare este mai ales de ordin strategic, pe când cea subordonată informării este mai curând de ordin logic (Ardoine, p. 62).

Conform analizelor întreprinse de unii teoreticieni, comunicarea poate fi ierarhică şi reciprocă. Cea ierarhică se caracterizează prin faptul că interlocutorii ocupă poziţii diferite, unul este superior, emiţând mai mult, altul inferior, recepţionând cu precădere mesaje; interlocutorul cu poziţia superioară are cel mai des iniţiativa mesajului, iar mesajul este codat, previzibil şi de tip prescriptiv. Comunicarea reciprocă, din contra, este cea în care partenerii nu ocupă niciunul o poziţie privilegiată, iniţiativa mesajului aparţine fiecăruia în egală măsură, iar

mesajul este mai puţin previzibil, mai informant şi procesul ca atare este mai deschis perfecţionărilor (Berger, 1988, pp. 77 – 79). Comunicarea didactică implică ambele strategii, predominanţa uneia într-un anumit context fiind justificată de obiectivele vizate, conţinutul transmis, metodele şi mijloacele didactice desfăşurate, în timp ce profesorul emite, locutorul-elev îşi construieşte, pe baza elementelor informaţionale remise, mesajul său, care, în parte, va fi returnat (explicit sau prin transparenţa mimicii, gesturilor etc.) profesorului. La limită, acesta face două acţiuni, aparent contradictorii: vorbeşte şi îşi ascultă elevii în acelaşi timp. De aceea, comunicarea didactică va căpăta un aspect improbabil, deoarece strategia comunicaţională în orice moment poate fi resemnificată.

În mod concret, educaţia se realizează prin intervenţii ale maturilor, preponderent prin comunicare, în mentalitatea şi comportamentul personalităţii celor ce sunt educaţi. Conceptul de intervenţie educativă, introdus de logicianul ieşean Constantin Sălăvăstru, pare a fi deosebit de oportun în contextul analizei de faţă. Intervenţia educativă vizează „orice act uman prin intermediul căruia se realizează o anumită influenţă asupra unui individ, influenţă capabilă să determine o anumită reacţie a acestuia, o anumită modificare a personalităţii sale. Aceste modificări pot afecta toate dimensiunile personalităţii: intelectivă, afectivă, atitudinală, comportamentală, acţională şi ele constituie adevărate «mărci» ale oricărei

de comunicare prin intermediul limbajului natural, al limbajului artificial sau al celui gestual. Limbajul educaţional constituie un mijloc de realizare a unei intervenţii educative. Autorul menţionat distinge trei tipuri fundamentale de intervenţie educativă: a) intervenţii educative prin sine sau autointervenţii (în care purtătorul intervenţiei se concretizează în procese, stări, trăiri

intrinseci personalităţii receptorului, iar intervenţia se declanşează ca urmare a impactului acestor stări); b) intervenţii educative prin altul (cazul clasic al relaţiei de educaţie, în care receptorul suferă influenţa unei alte persoane sau „realităţi personalizate”); c) intervenţii educative prin „mentalităţi comunitare” (în care purtătorul intervenţiei se concretizează în valori ale grupurilor, iar relaţia receptorului cu astfel de valori declanşează o intervenţie educativă) (Sălăvăstru, 1995, p. 17). Dacă e să ne gândim la o preeminenţă sau la o anterioritate în timp a intervenţiilor educative, probabil că acestea se pot evidenţia variabil, de la caz la caz, în funcţie de o multitudine de parametri.

Departe de a fi un fenomen linear, omogen şi mecanic, comunicarea se prezintă ca un proces dinamic, în cursul căruia unele strategii se înlocuiesc cu altele, conducându-i pe interlocutori la „deplasarea” unuia spre celălalt. În cazuri bine determinate, se admit chiar şi schimburile de statut comunicaţional. Chiar şi atunci când comunicarea pare unidirecţională, de la profesor la elev – de pildă – ea nu este univocă întrucât, simultan cu fluxul informaţional principal va lua naştere un flux adiacent, important prin funcţionalitate şi consecinţe, cel al feed-backurilor care reglează comunicarea. Această retroacţiune este atât de importantă încât, uneori, dacă nu se ţine cont de ea, întregul releu informaţional se poate bloca. Dacă profesorul nu decriptează la timp reacţiile elevilor săi şi nu-şi reglează la timp conduita comunicaţională, întreaga activitate educaţională poate fi compromisă. Orice comunicare realizează un circuit închis, iar, ca să se deschidă, comunicarea trebuie să fie bilaterală. De altfel, expresia „comunicare unilaterală” este un nonsens. Actul informativ poate fi unilateral (de la un radioreceptor, de exemplu), dar comunicarea – niciodată. Profesorul nu informează, ci comunică.

Informaţiile sale variază ca amplitudine şi profunzime în funcţie de informaţiile primite de la elevi, care dau seamă de ceea ce aşteaptă ei sau sunt în stare să întâmpine. Profesorul este un rezonator, ca şi elevul, de altfel.

Aşadar, comunicarea didactică înglobează şi acele fluxuri informaţionale, intenţionate sau nu, verbale ori nonverbale, profilând un univers de discurs pluri-direcţional, multicanal şi polisemantic.

2. Educaţia ca practică semnificantă

În comunicarea didactică, informaţia se decelează, ca şi în alte situaţii de comunicare, prin intermediul semnelor. Atât constructele limbajului verbal, cât şi artificiile paraverbale sau nonverbale pot fi considerate nişte semne care poartă sau generează numeroase semnificaţii.

Ipoteza noastră constă în faptul că discursul didactic poate fi analizat ca o

Structură de spiuhp rit* mnefnipfp Ac omităii nnra ni „+ n în!” „i „„—.» i: is*;

cesul de comunicare didactică în calitate de practică semnificantă. Termenul este introdus de Umberto Eco, atunci când operează diferenţierea dintre semioză şi semiotică: „semioza este fenomenul obiect, în timp ce semiotica este ştiinţa care studiază obiectul” (Eco, 1982, p. 77).

Orice semn este un înlocuitor al unei realităţi sau al unui gând şi întreţine relaţii semice pe axele sintagmatice şi paradigmatice ale desfăşurării câmpului semiotic. Semnul presupune o conştiinţă interpretatoare, deoarece „ceva este semn doar pentru că este interpretat ca semn de către un interpret oarecare”: (Morris, 1971, p. 20).

Postularea unei informaţii sau stări presupune o exteriorizare prin intermediul! semnelor. Însăşi gândirea, mai mult sau mai puţin abstractă, nu poate funcţiona lui afara unor suporturi materiale ale căror expresii se

mulează în raport cu gându-lrile purtate. „Singura gândire care poate fi recunoscută este gândirea în semne... Din teza că orice gândire este un semn rezultă că fiecare gând trebuie să se adreseze altuia, trebuie să determine un altul, căci aceasta este esenţa unui semn” (Peirce, 1990, p. 61). „Gândul” supraordonat este tot un semn, iar încercarea de a-l semnifica trimite către un alt semn... şi aşa ad infinitum. Odată ce generatorul semiotic a fost pornit, greu se mai poate opri. Semioza devine „nelimitată”. Mişcarea lanţului de semne, produsă de protagonişti, antrenează deplasări con – ţinue de semnificaţii, circularităţi redundante, tribulaţii nedorite sau tăceri inoportune, ce pun în pericol buna înţelegere – raţiunea existenţei acestui câmp semiotic. De aceea, se impune cu necesitate intervenţia unui regulator al generatorului semiotic pe care noi îl vedem în profesor şi în capacitatea lui de a pune în ordine şi a stăpâni un mecanism fără de care nimic nu mai este inteligibil.

Dacă sub aspectul controlului acestui mecanism, profesorului îi revine rolul conducător, din punct de vedere procesual, nu se mai poate justifica poziţia predominantă a profesorului faţă de elevii săi. Didactica modernă, care acreditează teze precum „fiecare învaţă de la fiecare” sau „nu se mai ştie cine dă şi cine primeşte”, vine să detroneze ierarhiile de roluri clădite pe vechi canoane sau observaţii de suprafaţă, care, aplicate în plan real, ar avea efecte minime sau nule.

Mesajul educaţional nu preexistă în totalitate actului enunţării. El se structurează, în parte, în chiar actul transmiterii lui. Desigur că, din perspectiva profesorului, mesajul este cunoscut. Orice profesor îşi va prefigura mental conţinutul şi forma discursului. Dar noi trebuie să definim mesajul ţinând cont de toate variabilele implicate în acest proces. Mesajul nu este numai ceea ce se emite, ci şi ceea ce se recepţionează. El nu există până la un

moment dat decât ca pură potenţialitate, pe care o instanţă hermeneutică o actualizează atribuindu-i semnificaţii determinate. „Chiar afirmaţia cea mai literală – subliniază un analist al limbajului – are o dimensiune hermeneutică. Ea trebuie decodată. Înseamnă ceva mai mult, mai puţin sau ceva diferit de ceea ce afirmă. Numai tautologiilei pure sunt coextensive cu reformularea lor” (Steiner, 1983, p. 345). Fiinţând pre – i cum ceva care trebuie să se împlinească, mesajul este o aşteptare, o aspiraţie,} ceva încă nestructurat. Cu atât mai mult cu cât didactica actuală pune un accent deosebit pe structurile cognitiv-operatorii achiziţionate de elevi. Şi sub aspect

demers hermeneutic. Sensul însuşi evocă o lipsă ce se cere a fi înlocuită cu ceva. „Semnul este dintr-odată marcare şi lipsă, în mod originar dublu” (Ducrot, Todorov, p. 133). El trezeşte un evantai de solicitări. Partea semnului care poate deveni sensibilă se numeşte – de la Saussure încoace – semnificant, partea absentă semnificat, iar relaţia care le întreţine conturează semnificaţia. Oricum, semnificaţia se structurează şi pornind de la ceva care nu este încă. Din perspectiva profesorului, mesajul este – în termeni lingvistici – o competenţă; din perspectiva elevului, el este o performanţă.

Încât, am putea aprecia că semnificaţiile mesajelor didactice nu se transmit, ci „se fac” la fiecare pol în parte, în funcţie de o serie de parametri contextuali, preexistenţi sau structuraţi în actul enunţării. Aceste semnificaţii nu numai că sunt generate în funcţie de semnificaţiile preexistente, dar ele însele se constituie în contexte enunţiative cu rol moderator pentru semnificaţiile ce se vor sedimenta mai târziu.

Actualizarea sensurilor în discursul didactic este un prilej de afirmare a creativităţii şi personalităţii elevilor. Fiind coparticipanţi la „definitivarea” semnelor, ei îşi vor

dezvolta disponibilităţile receptive şi capacităţile de cunoaştere. Semnificaţiile vor fi date de cunoaşterea socialmente determinată cu privire la uzajul semnelor (raportul context-semn), iar „multitudinea referenţilor posibili se va explica prin multitudinea formelor de cunoaştere cu privire la uzajul semnelor... Alegerea referentului actual depinde de forma (formele) de cunoaştere actualizată (-te), activată (-te) în cursul recepţiei de către receptori, într-un mod sau altul" (Kálmán, 1983). Putem spune că orice semnificaţie este contextuală şi, la rândul ei, are puterea de a contextualiza. Profesorul va proiecta o anumită semnificaţie, dar va pregăti (sau va ţine cont), totodată, şi (de) contextul care va facilita naşterea semnificaţiei intenţionate de el. De altfel, orice asimilare a unei idei presupune o angajare intertextuală, din punct de vedere interpretativ, întrucât nicio cunoştinţă nu apare pe un teren gol, ci se inserează într-un tot organic precedent sau coprezent.

Semnificaţia nu ţine numai de enunţ, ci şi de enunţare. Iar aceasta antrenează un evantai mai larg de coordonate generatoare de sensuri. Important nu este numai ceea ce spune profesorul, ci şi modul cum spune. „Enunţarea – scrie Roland Barthes (1987, p. 351) – expunând locul şi energia subiectului, sau chiar lipsa acestuia (ceea ce nu înseamnă absenţa sa), ţinteşte însuşi realul limbajului, ea recunoaşte că limbajul este un imens hal ou de implicaţii, efecte, ecouri, drumuri drepte şi ocolite, întortocheate, ea decide să dea glas unui subiect, deopotrivă insistent şi ireperabil, necunoscut şi totuşi recunoscut cu o familiaritate neliniştitoare, cuvintele nu mai sunt, în mod iluzoriu, înţelese ca simple instrumente, ci lansate asemeni unor proiectile, explozii, vibraţii, maşinării, o imensă savoare" De aici şi pluralitatea semnificaţiilor decelate prin interpretare şi chiar relativa „încâlceală" sau acel „blocaj" al comunicării, atunci când

profesorul nu mai ţine sub control „zgomotul” determinat de „freamătul” supradimensionat al sensului.

Schimbul de idei sau sentimente antrenează întregul orizont discursiv, precum

mulativ la restructurările ideatice (retenţie pozitivă), altele în chip reductiv (retenţie negativă). În altă ordine de idei, reacţia celui cu care dialogăm este nu numai în funcţie de ceea ce preconizăm sau aşteptăm de la el, ci şi de semnificaţiile pe care preopinentul nostru le ataşează gestului pe care îl facem sau nu.

Semioza pedagogică se întemeiază pe o competiţie a interpretărilor, iar semnificaţiile nu sunt decât „sedimente” ale unei „înfruntări” privind producerea sensurilor. În aceste circumstanţe, profesorul îşi asumă un dublu rol: de „interlocutor egal”, care „coboară” la nivelul de înţelegere al elevului, dar şi de observator, conducător şi reglator al orizontului discursiv, în cazul apariţiei unor disfuncţiuni în „negocierea” sensurilor. Profesorul trebuie să ţină întotdeauna cont de posibilităţile aprehensive ale elevilor şi să pregătească acel cadru discursiv de inserţie sau de naştere a noilor semnificaţii. „Dacă cultura profesorului trebuie să devină o parte a conştiinţei copilului, atunci cultura copilului ar trebui mai întâi să devină o parte a conştiinţei profesorului. Aceasta ar însemna că profesorul trebuie să fie capabil să înţeleagă dialectul copilului, mai degrabă decât să încerce în mod deliberat să-l schimbe... Trebuie să distingem între principiile şi operaţiile pe care profesorii le transmit şi le dezvoltă la copii şi contextele pe care profesorii le creează pentru a putea face acest lucru posibil” (Bernstein, 1978, p. 116).

Decantarea unei semnificaţii pune în joc – conform semioticianului Ch. Morris – trei planuri ale relaţionărilor semice: sintactica (relaţia semn-semn), semantica (relaţia semn-referent) şi pragmatica (relaţia semn-utilizator)

(1971, pp. 426 – 429).

Un gest-semn al profesorului îşi declină semnificaţia prin intrarea lui într-o reţea de semne anterioare sau coprezente. Oricum, legăturile sintactice constituie premise ale descifrării sensurilor, iar acest proces este susţinut de prezenţa unor norme de recunoaştere convenite – mai mult sau mai puţin tacit – între parteneri. Uneori, construcţiile sintactice (felul de a spune ceva, de a pleda, de a admonesta) pot ele însele secreta un mesaj adiacent (care se adaugă mesajului principal, format la nivel semantic), ştiut fiind că unele mesaje pot fi transmise prin fraze, dar nu se află în fraze.

Planul semantic asigură formarea semnificaţiilor în gradul cel mai înalt, deoarece atât emiţătorul-profesor cât şi receptorul-elev ataşează fiecărui semn realitatea la care acesta trimite sau pe care o desemnează. Niciun semn nu poate fi golit de conţinutul pe care îl vehiculează.

Planul pragmatic pune în evidenţă creativitatea şi productivitatea receptorilor în a interpreta diferitele semne. Orice semn se revelează într-un anumit context existenţial şi actualizează experienţele diferite ale locutorilor. Teoria ilocuţionară asupra limbajului – de pildă – pornind de la faimosul aforism al lui Wittgenstein că „sensul este uzul”, demonstrează convingător teza că sensul nu poate fi determinat independent de intenţiile şi acţiunile comunicative particulare ale vorbitorilor, înţelegerea este asigurată de vigilenţa ascultătorului în a surprinde intenţionalitatea locutorului, pe baza recunoaşterii „actelor de vorbire” per formate. O pragmatică a discursului educaţional trebuie să ia în seamă şi dimensiunile Simrain Hivi HlialP ale limhsiillllli în cripto r-aAa Aa nnlin cni-in o – mt. «; + ...

r

(Bernstein, 1978, p. 60) – reflectă selectând ceea ce

este spus, momentul în care este spus sau felul în care este spus. Forma relaţiilor sociale reglează opţiunile pe care le fac locutorii, atât la nivelul sintactic, cât şi la cel lexical”. Limba pe care o vorbim vorbeşte ea însăşi despre o lume a cărei emanaţie este măcar parţială şi în ale cărei unde lumea ca atare, la rândul ei, se oglindeşte.

3. Discursul didactic – între demonstrare şi argumentare

Comunicarea didactică este un gen aparte de discurs în care demonstrarea şi argumentarea, ca acte de explicare şi persuadare, se actualizează în mod gradual, completându-se reciproc, în funcţie de specificitatea noului context.

Demonstraţia este un demers logic, bazat pe inferenţe deductive sau inductive, în centrul căruia stau valorile de adevăr, necesar şi evidenţă. Aserţiunea se face plecând de la anumite premise, prin respectarea unor reguli de inferenţă, respectare care validează excursul explicativ, ajungându-se, astfel, la concluzii adevărate. Această cale de derivare alethică se foloseşte des în discursul didactic, mai ales atunci când secvenţele discursive conţin elemente certe, iar conţinutul învăţământului îngăduie o astfel de detaliere explicativă. Nu înseamnă, însă, că demonstraţia nu se raportează la particularităţile auditorilor, ale disciplinei sau lecţiei predate. Dacă la matematică – de pildă – se foloseşte preponderent inferenţa deductivă, la biologie sau psihologie se vor utiliza şi inferenţele inductive sau abductive. Chiar şi acelaşi raţionament deductiv poate fi mai mult sau mai puţin restrâns sau transparent, pornind de la competenţele comprehensive diferite ale elevilor ori claselor cu care se lucrează.

Aspectul argumentativ al discursului didactic vine să recupereze psihosocio-logicul din activitatea de predare-învăţare. Profesorul trebuie să stăpânească tehnicile de

condiţionare prin discurs, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune sau pentru a trezi unele disponibilităţi de asimilare ori acţiune la momente oportune. Oratorul-profesor trebuie să convingă un auditoriu compozit, ce reuneşte individualităţi distincte prin caractere, ataşamente şi potenţialităţi. După unii reprezentanţi ai neo-retoricii (Perelman, 1958, p. 72), discursul educativ se apropie de genul epidictic, destinat să promoveze valorile asupra cărora partenerii au căzut de acord şi care nu mai constituie obiecte de dispută. De aceea, argumentarea poate fi considerată un substitut al forţei materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeaşi natură.

Prestigiul oratorului-profesor, limbajul folosit de acesta, capacitatea lui de a întrezări valorile accesibile sau admise de elevii săi sunt atribute care cântăresc destul de greu în exerciţiul argumentativ. Toate aceste elemente, ce favorizează şi potenţează verosimilul, opinabilul, plauzibilul, probabilul, fac parte din tehnicile discursive ce permit „provocarea sau creşterea adeziunii spiritelor la tezele care le solicită asentimentul” (Perelman, 1958, p. 5). Căci, dacă demonstraţia logică angajează raţiunea elevilor, argumentarea solicită, cu preponderenţă, afectivitatea acestora. Iar, dacă demonstraţia este un mijloc de a informa, argu

nuirea eficientă a argumentelor de către profesor trebuie să ţină atât de legitaţiile formalismelor logice, cât şi de exigenţe particulare de ordin psihologic. Trebuie aleasă o strategie persuasivă suplă şi economicoasă, iar compunerea episoadelor discursive se va face în cunoştinţă de cauză. De aceea, profesorul este obligat să ştie să utilizeze toate resursele expresiv-formale ale limbajului promovat.

Prin limbaj, profesorul nu numai că reprezintă sau înfăţişează realul, dar îi dă un sens, îl pune în valoare.

Dacă stăpânim limbajul, avem şansa de a stăpâni şi realitatea. Gândim şi pe măsura limbajului ce îl deţinem. „Marginile limbii mele – spune Wittgenstein – sunt marginile lumii mele”. Discriminarea lingvistică garantează succesul discriminărilor în plan real. Se ştie că învăţarea anumitor cuvinte sau culori determină o creştere a abilităţilor senzoriale în discriminarea psihofizică. „Chiar dacă limba nu modifică experienţa însăşi, ea ne oferă categorii care ne permit să corelăm experienţa şi să-i conferim o semnificaţie” (Kneller, 1973, p. 235). Căci limbajul formează şi modelează cadrul în care experienţa urmează a fi integrată, iar limbaje diferite o vor face în mod diferit.

4. Canale ale comunicării didactice. Implicaţii psihopedagogice

Semnificaţia rezultată este o finalizare a jocului realizat între mai multe subsisteme de semne: verbale, paraverbale şi nonverbale. Cele trei subsisteme pot funcţiona simultan, iar prin omologia funcţională invocată se va produce o convergenţă în realizarea sensului, ca urmare a suprapunerii parţiale sau a conţiinuităţii temporale. Totodată, cele trei instanţe se pot autonomiza datorită faptului că sunt capabile de mesaje diferite, chiar divergente, prin angajarea de mijloace expresive specifice. De dorit este ca, în comunicarea didactică, să se realizeze o convergenţă funcţională şi o angajare a tuturor canalelor de transmisie. Posibilităţile degajării şi remanierii semnificaţiilor sunt mai mari, iar elevii vor fi obligaţi să-şi perfecţioneze mai multe „antene” receptive.

a. Subsistemul verbal. Este cunoscut faptul că discursul verbal ocupă un loc principal în predarea-verificarea cunoştinţelor. Dacă „fiece cuvânt a fost cândva o operă de artă originală” (Herbert Read), în sensul că a existat un „protolim-baj” saturat în forme infralogice, a fost necesar ca, din sincretismul amorf şi confuz de

constructe e vas iraţionale, să fie extrase, prin suprimarea oricăror urme de efuziuni afective, noţiuni stabile, ajungându-se la un mod de schimb validat socio-comunitar. Transbordarea afectivului şi condamnarea la mutism a inconştientului din convorbirile noastre este utopică şi iluzorie. „Limbajul gândirii (verbal, n.n.) – scrie Uşinski – se formează treptat din limbajul simţurilor, iar urmele acestor faşe senzoriale îşi lasă pecetea asupra limbii pentru totdeauna” (1974, p. 188).

Cuvintele, prin chiar folosirea lor „nudă”, integrate atât în unităţi prepoziţionale cât şi la nivel frastic (în sintaxe care ele însele pot „vorbi”), se vor converti într-un standard perlocuţionar care, exploatat cum se cuvine, constituie un factor

Întregii sale istorii anterioare” (Steiner, 1983, p. 47), au puterea de a trezi elevului imagini şi emoţii cu valenţe benefice pentru receptarea unor conţinuturi ideatice. Limbajul – după Buhler – comportă nu numai funcţia de comunicare, ci şi o funcţie de apel, orientată spre destinatar şi o funcţie expresivă, ce vizează locutorul. Jakobson, pe lângă cele trei dimensiuni relevate de Buhler, mai sugerează încă trei: funcţia metalingvistică (orientată spre cod), funcţia poetică (ce are ca obiect enunţul) şi funcţia fatică (ce vizează contactul comunicării) (cf. Ducrot, p. 426). Toate cele şase funcţii invocate se pot actualiza în vorbirea didactică, profesorul având posibilitatea ca, în raport cu obiectivele propuse, să se centreze pe o funcţie sau alta.

b. Subsistemul paraverbal. În dialogul profesor-elev sunt prezentate şi alte resorturi comunicative care pot vehicula conţinuturi informaţionale. Modul cum sunt pronunţate sau rostite cuvintele încarcă emoţional ideile circumscrise de acestea, transformând dialogurile obişnuite – aparent banale – în instanţe expresive

modelatoare. Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă, stil) are darul de a personaliza actul de comunicare şi de a implica afectiv atât emitenţii-profesori, cât şi receptorii-elevi. Maniera prezentării unei informaţii poate deveni ea însăşi conţinut noncognitiv. Orice comunicare este însoţită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanţe expresive latente. Un bun profesor trebuie să fie şi un excelent „actor", care să exploateze la maximum „haloul" de semnificaţii ale cuvântului rostit. Prin pronunţare, ele trebuie să mişte, să emoţioneze şi să capteze întreaga fiinţă a elevilor.

Să evidenţiem şi rolul figurilor limbajului cu care este ornamentat discursul. Eludând exprimarea concisă şi comună, figurile de stil amplifică puterea mesajului, nu numai prin suplimentarea lui cu semnificaţii colaterale, ci şi prin ocultare, disimulare sau ascundere intenţionată, dirijând conduita elevului spre traiectele imaginarului. Tropii sunt „copiii ficţiunii" (Du Marsais, 1981, p. 158), iar a figura înseamnă „a vedea că, dar nu totdeauna a vedea sau a face să se vadă" (Ricoeur, 1984, p. 106). Chiar şi nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (în anumite limite, poate chiar „neexplicarea" sau „nerăspunsul" la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creşterea gradului de interes al elevilor. Explicaţia „până la capăt" ori exprimarea redundantă – chiar dacă sunt indicate – pot da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiseală. Sunt momente când explicaţiile „încheiate" pot răpi din farmecul şi frumuseţea unei lecţii, văduvind elevii de mirajul interogaţiei perpetue. A spune chiar totul înseamnă a perima. Spre deosebire de tăcere, nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice nimerite, pot spori expresivitatea ideilor, întreţinând un autentic dialog.

c. Subsistemul nonverbal. Dialogul profesor-elev se

lărgeşte şi prin intermediul canalelor nonverbale. Suntem obligaţi în activitatea didactică să recurgem şi la sistemul concret, perceptual sau imagistic, date fiind accesibilitatea şi operativitatea decodificării acestor mijloace şi surse de comunicare. Audio-vizualul are

Mesajul vizual îmbracă atât un aspect semantic (lingvistic transpozabil şi-i recuperat în parte de limbă), cât şi un aspect ectosemantic (ce transcende sem” nificaţia imediată prin exploatarea câmpului de libertate al semnului) (Philippe, 1972, p. 129), iar sub aspectul funcţiilor, imaginilor vizuale li se revendică statutul de instanţe raţionale, expresive şi conative (Thibault-Laulan, 1972, p. 27).

Ceea ce noi numim „real” este mai întotdeauna ceea ce vedem şi mai apoi ceea ce auzim sau atingem. Limbajul verbal face să fie prezente obiecte şi fenomene faţă de care noi nu avem nicio experienţă. Dar, câteodată, acest instrument se dovedeşte a fi fragil şi sărac în compensaţii. Vizualul vine să-l ajute, să-l definitiveze, să-l suplimenteze. De altfel, cele două forme expresive angajează tipuri de raţionalitate oarecum distincte. „Gândirea vorbită este mai mult analitică, pentru că vorbirea este făcută din cuvinte, ce sunt părţi ale unor ansambluri şi trebuie sesizate în mod particular. Dimpotrivă, gândirea evocată prin vizual este sintetică, pentru că vederea dă o percepţie globală a situaţiei” (Ellul, 1981, p. 16). Dacă vorbirea este critică prin tribulaţiile şi ocolişurile sale, vizualul este direct prin evidenţa sa. Sunt cazuri când vizualul exprimă mai mult şi mai bine un anumit lucru decât o face vorbirea. Un discurs verbal nu va fi în stare să descrie şi să explice funcţionarea unui motor, de pildă, cu aceeaşi eficacitate pe care o au o schemă sau motorul însuşi, iar, dacă limbajul o va face, acesta ar fi destul de lung şi de incert. O pedagogie a imaginii, bine conturată, ar putea stimula învăţarea, căci

prin arătare directă şi trecere rapidă în revistă a obiectului de învăţat se transmit informaţii fără scriere şi lectură, fără chiar o conceptualizare propriu-zisă. Astfel se justifică prezenţa mijloacelor de învăţământ în educaţie.

Să mai reţinem faptul că ţinuta fizică, fizionomia feţei sau gesticulaţia educatorului pot stârni reverberaţii intelectuale sau afective asupra elevilor. Mimica feţei şi gesturile mâinii acompaniază limbajul vorbit, întregind sau prelungind semnificaţiile cuvintelor. Uneori, gesturile pot comunica mai multe informaţii ascultătorilor decât vorbirea. Artificiile periferice limbajului sunt capabile să acopere porţiuni ale spaţiului semantic, pe care limba vorbită nu reuşeşte întotdeauna să le recupereze. Evoluţia psihomotorie a omului a fost de aşa natură încât noile funcţii nu au suprimat în totalitate pe cele precedente, ci se găsesc înglobate în funcţiile superioare. „A nu mai gândi cu mâinile echivalează cu pierderea unei părţi a gândirii” – consideră André Leroi-Gourhan (1983, p. 54). Mişcările, gesturile şi mimica profesorului – ca părţi integrate procesului de predare – trebuie să se convertească în instanţe instrumentale productive, care să vină în întâmpinarea nevoilor unei situaţii didactice concrete (vezi Grant, 1971).

Credem că, pe viitor, cadrele didactice trebuie să acorde o atenţie sporită configurării ethosului comunicativ, date fiind influenţele acestui subsistem asupra tuturor componentelor activităţii educative. În funcţie de semiosis-ul pus în funcţiune – şi care prezidează mai toată activitatea didactică – se creează premisele traducerii optime a obiectivelor educaţionale, iar procesul ca atare câştigă un plus de pertinenţă şi eficienţă. Totodată, trebuie să se asigure o instrumentalizare şi o iniţiere a elevilor în strategiile de discurs, astfel încât aceştia să fie în stare să sesizeze, să înţeleagă, să ierarhizeze, să sancţioneze şi să amendeze informaţiile de diferite răi e i în nitimă instanţă

căci înrrr» 7 p r> mi-nnoton + îi i n

formaţional contemporan, cu antinomiile şi tensiunile sale semiotice, cere noi prestaţii şi prestanţe educatorilor şi educaţilor, deopotrivă.

5. Statutul tăcerii în comunicarea didactică

A invoca funcţionalitatea benefică a tăcerii într-o activitate prin excelenţă verbală, discursivă, pare, la o primă privire, o tentativă scandaloasă, bizară. Se ştie că discursul didactic se sprijină pe/apelează la palierul lingvistic, ca fundament/fundal al tranzacţiilor de informaţii sau stări, care facilitează sau constituie prin ele însele achiziţii educative. Nu este mai puţin adevărat că, uneori, s-a remarcat nevoia discontinuităţii verbalului prin nerostire, fie în calitate de artificiu retoric subînţeles, insinuat la nivelul secvenţelor minimale de discurs (prin „figurile limbajului”, de pildă), fie printr-o instalare/deplasare a comunicării în/spre registrele nonverbale sau paraverbale, fie – mai rar – ca scop şi tehnică explicite ale educaţiei (a învăţa să taci, a cunoaşte tăcând), prezente în varii timpuri sau arealuri culturale.

Pentru contemporaneitate, a fi pedagog înseamnă, înainte de toate, a şti să explici, să etalezi clar în faţa elevilor un anumit conţinut, să clarifici şi să rezolvi metodic sarcini didactice, în conformitate cu o iluzie raţionalistă, prezentă şi la Comenius, prin stăpânirea acelei „arte de a-i învăţa pe toţi totul”. Acestei pedagogii, oarecum mecaniciste, anticii au ştiut să-i opună o pedagogie centrată mai mult pe secret. Cum remarcă un filosof al educaţiei, analizând această chestiune, „departe de a explica mai întâi, se începea prin intrigare, prin provocarea nevoii de sens, fără vreodată să se răspundă pe deplin, astfel încât fiecare lămurire suscita un nou secret; o pedagogie care lăsa discipolul mereu însetat, conştient că nu era demn de a cunoaşte”. Ce altceva făcea Socrate,

în dialogurile lui Platon, decât o subtilă pedagogie a secretului? Sau ce făcea Iisus, în faţa apostolilor săi, decât o remarcabilă retorică a cvasi-ascunderii prin folosirea limbajului alegoric?

Alegoria – de pildă – stimulează plăcerea de a învăţa începând cu o aruncare a discipolului într-o stare conştientă de ignoranţă. Forţa didactică a alegoriei nu stă în transparenţa ei, ci în enigma ei. Din această perspectivă, alegoria ar putea avea trei funcţii didactice: mai întâi, creează motivaţia învăţării (pentru că iniţial intrigă, tulbură şi apoi cere o rezolvare), apoi dramatizează (prin personificare, îndeamnă auditoriul să se identifice cu personaje şi să se implice în acţiune) şi prezintă o funcţie fatică (deoarece facilitează contactul şi solidarizarea locutorilor). În orice caz, dacă alegoria este considerată ca având virtuţi didactice, aceasta nu se datorează faptului că ea ne-ar permite să câştigăm timp, ci, dimpotrivă, că ne îndeamnă să-l stăpânim, nu pentru că ea ar clarifica, ci pentru că uimeşte şi invită la cunoaştere. Cu o condiţie, însă, ne previne Olivier Reboul: „ca ea să nu fie prea bine făcută, prea transparentă. Ea educă mai mult prin ceea ce ascunde, decât prin ceea ce spune. De unde paradoxul: alegoria bună este cea care nu e deplină, cea care păstrează o imprecizie, o deschidere, o polisemie.

Oferin Hn«p intomrptăriinr multinip Dp-ahianinnri am mipta snnnp ră nipemrifl

Luarea în seamă a palierelor nonstandard de comunicare este în consonanţă cu avertismente ale unor gânditori care relativizează atotputernicia cunoaşterii „narative”, evocată direct, prin cuvânt. În realitate, enunţurile denotative se amestecă şi cu complexe de „savoir-faire”, „savoir-vivre”, „savoir-ecouter”, ceea ce reclamă noi regimuri de întemeiere sau competenţe de semnificare. Jean-Fran-cois Lyotard invocă, alături de

exigenţa adevărului, şi criterii precum eficienţa, justiţia, bunătatea, frumuseţea, ce presupun noi performanţe ale subiecţilor, de racordare la obiectivele evidente ale discursului: a cunoaşte, a decide, a evalua, a transforma (1983, pp. 36 – 37).

Pentru a spune ceva în chip eficient, subiectul se slujeşte de tăcere ca punct de referinţă în instituirea semnificaţiilor. Pentru a se exprima, individul recurge la acest principiu diferenţial. „Tăcerea, ca fapt al sensului, face prezentă non-iminenţa ne-spusului pe care-l putem permanent formula... Este vorba aici de un principiu al polisemiei: cu cât spunem mai mult, cu atât tăcerea se instalează şi cu atât mai mult sensurile sunt posibile" (Decrosse, p. 229). Subiectul care rosteşte ceva dublează linişea de cuvânt şi invers. În orice discurs se materializează o „proiecţie", o suspendare, un viitor silenţios, dar care este plin de sens.

Tăcerea, ca nerostire sau suspendare, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice nimerite, poate purta varii „subînţelesuri", necesare pentru un dialog autentic şi poate întreţine acel optim de mirare, cerut de mulţi analişti. Pentru Louis Legrand (1960, p. 90) – de pildă – uimirea naşte în spirit o viaţă intelectuală autentică. Ea ne trezeşte dintr-un „somn dogmatic" prelungit şi diminuează comoditatea presupusă de structurile antereflexive ale datelor şi atitudinilor obişnuite. În comunicare, odată cu mirarea, se naşte nevoia unei recuperări şi a unei comuniuni a gândirii. Cultul exclusivist al obiectivităţii şi al lucrului dezvăluit în întregime nu numai că sterilizează curiozitatea intelectuală, dar trezeşte şi nelinişti metafizice. „Obiectivitatea exclusivă dezvoltă o gândire primitivă, incapabilă de a depăşi imediatul, incapabilă de a se interoga asupra ei înseşi şi asupra limitelor sale, absolut încrezătoare în atotputernicia cunoaşterii, primită în mod pasiv" (1960, p. 90). Doar prin uimire conştiinţa ia aminte

de ea însăşi şi ajunge la o justă măsură a situaţiei sale şi a valorii proprii.

Dacă e să dăm crezare lui Ch. Morris, conform căruia comportamentul uman este pasibil de semnificare, secvenţe ale acestuia devenind „semne-comportament” (1971, p. 82), atunci este greu de presupus că ceva din comportamentul nostru verbal, gestual, motor etc. nu ar (şi) semnifica, dincolo de consumarea comportamentului în sine. Admiţând că, într-o interacţiune, întregul comportament are valoarea unui mesaj în ansamblul comunicativ, atunci rezultă că nu avem cum să nu comunicăm, vrând-nevrând, chiar şi atunci când adoptăm comportamentul taciturn. „Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, totul are valoarea unui mesaj. Astfel de comportamente îi influenţează pe alţii şi alţii, la rândul lor, nu pot să nu reacţioneze la aceste comunicaţii şi, din această cauză, ei înşişi comunică. Trebuie bine înţeles că simplul fapt de a nu vorbi sau de a nu atrage atenţia cuiva nu constituie o excepţie de la ceea ce susţinem” (Watzlawich, 1972, p. 46).

Nicolas Grimaldi ne face să credem că totul „ne face semn”, totul vorbeşte.

nu ar fi decât sistemul de semne în care irealul sistematizează sensul. Raportul semnului faţă de semnj tâcaţie ar fi ca de la prezenţă la absenţă, de la perceput la imaginar, de la fiinţă la neant, de la imanenţă la transcendenţă” (1971, p. 386). Pentru ca lumea are o „prezenţă simbolică”, ea este altceva decât pare a fi. A înţelege această lume înseamnă a nega prezenţa şi opacitatea sensibilului taciturn, pentru a-i afirma semnificaţia. A fi sensibil la lucruri înseamnă mai mult a le înţelege decât a le vedea, mai degrabă a le visa decât a le simţi. „În limbaj, absenţa este deci trăită ca prezenţă, irealul ca real, transcendenţa ca prizonieră a imanenţei.

Promisiunea sensului este susţinută de prezenţa semnului” (1971, p. 387).

Poate că, din această perspectivă, ar fi nimerit să privim tăcerea nu ca o lipsă a semnificaţiei, ci ca o lipsă a unor părţi ale semnificantului sau a semnificantului întreg, mai precis, a evidentei lui materialităţi. Tăcerea se opune cuvântului precum implicitul explicitului, indeterminatul determinatului, problematicul aser-toricului, posibilul evidenţei, eventualul imuabilităţii. Liniştea sau tăcerea constituie un moment de disponibilizare a sensului şi de cvasi-rătăcire a lui în labirintul comunicativ. Dar asta nu înseamnă că anumite „linişti” nu pot fi codificate, dincolo de funciara lor marjă de ambiguitate. Decriptarea semnificaţiei, presupusă de tăcere, se face prin mobilizarea elementelor contextuale care, retrospectiv, capătă valoarea de indici (Remigy, 1991, p. 107). De multe ori, liniştea este aceeaşi. Ceea ce se schimbă sunt circumstanţele care „inseminează” spaţiile goale. De aceea, sensul tăcerii este dominat de intenţionalitatea circumstanţelor. Dacă se speră la modificarea semnificaţiei unei tăceri, se va acţiona asupra circumstanţelor în care ea apare (vezi Eco, 1972, p. 409). Iouri Lotman şi Boris Gasparov, încercând să pună bazele unei retorici a nonverbalului din artă, consideră că orice construcţie spirituală trebuie descifrată nu numai prin algoritmii daţi sau cei impliciţi, dar şi în conformitate cu exigenţe semiotice suplimentare, circumscrise de reguli generale ce trec dincolo de perimetrul limbajului. E nevoie de o permanentă „racordare intraculturală” (1979, p. 94), pentru a se putea cuprinde noi aspecte ale semiozei, de orice natură ar fi ea.

Nu există un mesaj unidimensional, univoc, monofonic. Transmiterea sau structurarea acestuia comportă o activitate fluidă şi polimorfă a numeroase aspecte ale comportamentului verbal, tonal, gestual,

corporal, contextual etc., fiecare dintre acestea susţinându-se sau modelându-se reciproc. Diversele elemente, antrenate într-un astfel de compozit comunicaţional – considerat ca un tot – sunt pasibile de îmbinări şi permutări variate, complexe, mergând de la congruenţă la incongruenţă, de la transparenţă la paradox.

Funcţionarea diferitelor paliere ale fluxului comunicaţional se poate centra în jurul unui singur canal (cel verbal – de exemplu), celelalte paliere (mimic, gestual, motor) „acompaniind” fluxul central care, uneori, se poate estompa în beneficiul altui canal ce i se substituie. În activitatea didactică este de dorit să se realizeze o convergenţă funcţională a acestor canale şi să se evite dezacordurile informaţionale (să se spună ceva şi să se insinueze altceva prin mimică, panto-mimă etc), afară de cazuri bine determinate, dar dominate şi conştientizate de

şi să se infirme acest lucru prin intonaţia sau mimica desfăşurată de profesorul care citeşte dintr-un material propagandistic). Am putea subsuma canalele periferice unei funcţii metacomunicative, care ar supraveghea, regla comunicarea realizată prin canalul de bază. Aptitudinea de a „metacomunica” ni se pare esenţială, pentru că doar astfel se pot evita capcanele unei comunicări imediate, directe. Multe neînţelegeri derivă din neluarea în calcul a acestui cumul informant „transcendent”, care dublează sau preia, în anumite circumstanţe, sarcinile comunicării propriu-zise. Acest cumul – numit paraverbal sau nonverbal – este format atât din elementele suprasegmentale ale limbii (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă etc), cât şi din sistemul contextual imagistic sau din „actanţii somatici” (corporalitatea interlocutorilor), dar, la fel de bine, şi din nerostire, nemişcare, tăcere, suspendarea emisiunii de stimuli informaţionali.

A şti să foloseşti acest potenţial semiotic reprezintă o

achiziţie importantă, ce presupune dominarea gestualităţii, a nonverbalului, a contextului de expectanţe ale actanţilor, a sistemului de asumări simbolice, care funcţionează în anumite împrejurări, înseamnă, pe scurt, formarea unei competenţe comunicative care, după Judith Greene (1975, p. 133), este mai mult decât simpla competenţă lingvistică. Exigenţa invocată se impune cu atât mai mult cu cât pedagogia, împrumutând accente postmoderniste (Aronowitz, Giroux, 1991, p. 118), îşi poate remodela discursul în contrasens cu modurile tradiţionale de reprezentare, pentru a da seamă, într-o perspectivă interculturală, de diferenţe sau opoziţii discursive ce caracterizează diferite spaţii culturale.

Se pare că retorica este nu numai o „artă de a vorbi”, dar poate fi admisă şi în calitatea de „artă de a tăcea”. Contextualizând „arta de a tăcea” la domeniul educativ, aceasta ar trebui să fie o preocupare atât pentru elevi, cât şi pentru profesori. Pentru Jean-François García, tăcerea elevului s-ar supune unei duble constrângeri: datoria de a tăcea şi datoria de a nu tăcea. Prima constrângere, identificată de cele mai multe ori cu disciplina, se referă la condiţiile minimale de comunicare. În acest caz, tăcerea elevului este condiţie a vorbirii şi indicator al eficienţei şi calităţii acesteia. Cât priveşte a doua constrângere, ea este manipulată de profesor prin somaţiile avansate în ritualul chestionării, implicite sau explicite. Tăcerea profesorului se vrea explicit educativă; ea nu este o linişte de carenţă sau o renunţare argumentativă. O putem întâlni în mai multe cazuri: tăcerea de aşteptare ce se opune zgomotului clasei, tăcerea de nemulţumire la o conduită indezirabilă, tăcerea de entuziasm la un succes al elevului, tăcerea care prefaţează sau cea concluzivă pentru discursul său etc. (1991, pp. 44 – 50).

Relativ la limbajul gesturilor, Nicolas Grimaldi remarcă faptul că el ar împrumuta note atât ale

„realismului” lingvistic, cât şi ale „nominalismului”. În ciuda aparenţei că intenţia semnificantă aparţine gestului corporal, totuşi, semnificaţia nu este întotdeauna inerentă semnului. În mod paradoxal, în limbajul gesturilor, discursul ţine mai puţin de corpul „vorbitor”, perceput prin semne, cât, mai ales, de conştiinţa receptoare şi întemeietoare de semnificaţie. „Gesturile şi atitudinile altuia sunt un discurs implicit, pe care conştiinţa îl interpretează şi traduce într-un discurs explicit. În acest sens, limbajul gesturilor este un metalimbaj.

tual de cel verbal, am putea invoca următoarele: continuitatea (comunicarea verbală este discontinuă, pe când cea nonverbală este permanentă), controlul (cea verbală este controlată, a doua este mai mult inconştientă), canalul (prima se realizează prin cuvinte, cealaltă prin mai multe canale), structura (comunicarea verbală este puternic structurată pe bază de reguli gramaticale, cea nonverbală nu se desfăşoară după o regie prestabilită), achiziţionarea (verbală – prin modalităţi formale, cum ar fi şcoala; nonverbală – incidental, difuz, prin spaţiul informai) (Hybels, Weaver, 1986, pp. 110 – 111). În ceea ce priveşte funcţiile comunicării nonverbale, am putea sugera că aluziile nonverbale pot fi complementare mesajului verbal, regulatoare ale codului verbal, substitutive ale părţilor sau ale întregului mesaj verbal şi întăritoare pentru ceea ce se spune. Comunicarea nonverbală se realizează prin mai multe canale:

a. paralimbaj (înălţime, ton, volum, tărie);

b. mişcarea corpului:

emblemele – mişcări ce se traduc direct în cuvinte, de pildă semnul mâinii de a lua loc;

Ilustratorii – a arăta cu mâna direcţia, mărimea etc.

regulatorii – a te pregăti să asculţi ridicând ochii, „ciulind” urechile;

expozitorii – a roşi de ruşine;

adaptatorii – complexe neverbale relaţionale, a strânge mâna, a saluta);

c. tipologia corpului (ectomorf, mezomorf, endomorf);

d. atractivitate;

e. împodobirea corpului;

f. spaţiul şi distanţa (ca indicatori ai statutului sau intimităţii);

g. atingerea (funcţional-profesională, social-politicoasă, călduros-prietenoasă, intimal-erotică);

h. timpul când/cât are loc tranzacţia comunicaţională (Hybels, Weaver, 1986, pp. 114 – 127).

Să conchidem că strategia exprimării printr-o retorică a nonverbalului, bazată pe ocultare, disimulare ori ascundere intenţionată, vine să stimuleze structurile cognitive şi imaginative ale elevilor şi se poate subordona – chiar dacă pare paradoxal – unei metodologii cerute insistent de pedagogia activă.

Nu am vrea să se creadă, însă, că am anula rolul comunicării verbale şi am face o apologie a tăcerii sau suspendării exprimării în educaţie. Căci altfel, dând crezare lui Confucius, care spunea că „cel care ştie nu vorbeşte, iar cel care vorbeşte nu ştie şi de aceea înţeleptul practică un învăţământ fără vorbire”, am dezerta de la orice întreprindere sau intenţie comunicativă cuprinsă şi în capitolul de faţă.

Note bibliografice

Ardome, Jacques, 1988, Logique de l’informatwn, strategies de la communication, în POUR – La société de communication, No 114

Barthes, Roland, 1987, Romanul scriiturii, Ed. Univers, Bucureşti.

Berger-Forestier, Colette, 1983, La peur de t’autre, în

Kodikas/Code. Ars Semiotica, vol. 6 (1983), No 3/4, Gunter Narr Verlag Ttibingen.

Bernstein, Basil, 1978, Studii de sociologie a educaţiei, E.D.P., Bucureşti. Bobes Naves, Maria de] Carmen, La Valeur semiotique du temps dans la licit, în Kodikas' Code. Ars

Semeiotica, vol. 7, (1984), No 1/2, Gunter Narr Verlag Tübingen.

Decrosse, A'nne, L'esprit de société. Vers une antliropologie sociale du sens, Mardaga, Paris. Du Marsais, 1981, Despre tropi, Ed. Univers, Bucureşti. Ducrot, Oswald, Todorov, Tzvetan, Dictioimaire encyclopédique des sciences du langage, Ed. du Seuil.

Paris. Eco, Uraberto, 1972, La structure absente. Introduction à la recherclie semiotique, Mercure de France.

Paris.

Eco, Uraberto, Semiotica literară contemporană, Ed. Univers, Bucureşti. Ellul, Jacques, 1981, L'image et le parole, în POUR – Education et communication au temps des machines, No 79. García, Jean-François, 1991, Rhétorique du silence, în Rhétorique et Pedagogie, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg. Grant, Barbara M., Grant, Hennings Doroty, 1971, Mişcările, gestica şi mimica profesorului. O analiză a activităţii neverbale, E.D.P., Bucureşti.

Greene, Judith, 1975, Tliinking and language, Mothuen, London. Grimaldi, Nicolas, 1971, Le deşir et le temps, PUF, Paris.

Hybels, S., Weaver, R.L., 1986, Communicating efectively, Randora Hause, New York. Iacob, Mihaela Luminiţa, 1994, Comunicarea didactică, în Psihopedagogie, Ed. Spira Haret, Iaşi. Kálmán, Laszlo, 1983, Un ensemble de propositions pour la science du langage, în Kodikas/Code. Ars

Semiotica, vol. 6, Nr. 3/4, Gunter Narr Verlag Tübingen... Kneller, George F., 1973, Logica şi limbajul educaţiei, E.D.P., Bucureşti. I Legrand, Louis, 1960, Pour une pedagogie de l'etonnement, Delachaux et Niestle, Paris. Leroi-Gourhan, André, 1983, Gestul şi cuvântul, vol. II, Ed. Meridiane, Bucureşti. Lotman, Iotin, Gasparov, Boris, 1979, La rhétorique du non-verbal, în „Rhétorique, Semiotiques – Revue d'Esthétique", no. 1 – 2.

Lyotard, Jean-François, 1983, La condition postmoderne, Les Editions de Minuit, Paris, 1983. Morris, Ch. W., 1971, Writing on die General Theory of Signs, Mouton, Paris. Peirce, Charles S., 1990, Semnificaţie şi acţiune, Ed. Humanitas, Bucureşti. Perelraan, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., La nouvelle rhétorique. Trăite de l'argumentation, F1 tome, PUF.

Paris. Philippe, Isidori, 1972, La mesure de l'image fantastique, în Anne-Mana Thibault-Laulan, [mage et communication, Ed. Universitaires, Paris. Reboul, Olivier, 1991, L'allégorie est-elle pedagogtquel, în Rhétorique et Pedagogie, Cahiers du

Seminaire de Philosophie, no. 10, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg. Remigy, Marie-José, 1991, La rhétorique chez l'enfant, în Rhétorique ret Pedagogie, Presses

Universitaires de Strasbourg, Strasbourg. Ricoeur, Paul, 1984, Metafora vie, Ed. Univers, Bucureşti. Sălăvăstru, Constantin, 1995, Logică şi limbaj educaţional, E.D.P., Bucurefeti. Steiner, George, 1983, După Babei – Aspecte ale limbii şi traducerii, Ed. Univers, Bucureşti. Thibault-Laulan, Anne-Marie, Image et communication, Ed. Universitaires! Paris. Uşmski, K.D., 1974, Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică, vol. II.

E.D.P., Bucureşti. Watzlawich, R, Beavin, Helmick, Jackson, I., lackson, D.D., 1972, Une logiqţie de la

communication.

Ed. de Seuil, Paris.

EDUCAŢIA ESTETICA

1. Esteticul – dimensiune existenţială a omului

Omul fiinţează şi se desfăşoară nu numai în conformitate cu mobiluri intelectiv-practice, ci şi în concordanţă cu legile frumosului, ale armoniei şi coerenţei esteticului din natură, societate şi opera de artă. Într-un anumit sens, existenţa umană poate deveni „operă de artă” 1 în măsura în care omul îşi ia drept model idealitatea constitutivă a artisticului şi exemplaritatea câmpului valoric, care tind să se insinueze în conduitele lui cele mai fireşti. Vechea butadă, că viaţa copie din ce în ce mai mult arta (în contrasem cu mimesis-vi tradiţional), pare să fi devenit, în zilele noastre, un loc aproape comun (să ne gândim, în acest sens, la puterea imaginarului cinematografic asupra gesticulaţiilor noastre cotidiene; viaţa unora dintre noi seamănă mai mult cu cea a unor personaje de film).

Viaţa cotidiană stă, într-o mare măsură, sub zodia esteticului. Ne întâlnim la tot pasul cu obiecte, activităţi ce poartă pecetea lui. Contactul cu operele de artă, designul vestimentar sau al bunurilor de consum, arhitectura sau spaţiul ambiental, o parte din activităţile noastre diurne, participarea la ceremoniile cele mai diverse impun o pregătire atentă pentru a recepta valorile estetice. Chiar şi educaţia presupune un registru estetic. Nu în zadar se vorbeşte despre o artă a învăţării şi educaţiei, de educatorul-artist, de scenariul şi ficţiunea didactică, unde autorul-profesor îşi „joacă” un rol bine definit. Expresia artistică se raportează în mod esenţial la acele constante care apar în toate culturile: naşterea, moartea, căsătoria, războiul, pacea şi alte momente ce marchează viaţa umanităţii. Cum se arată într-un document editat de Biroul Internaţional al Educaţiei, „dacă forma expresiei artistice

variază de la o cultură la alta, nu-i mai puţin adevărat că, date fiind trăsăturile comune ale conţinutului, toţi oamenii împart o capacitate cu totul particulară de a reacţiona la simbolurile şi semnele nonver-bale, constituite din operele de artă” (Allison, 1987, p. 7).

Educaţia estetică nu vine să limiteze sau să afecteze libertatea alegerii sau aderării la frumosul autentic. Dimpotrivă, prin intermediul ei, se pregăteşte tere-Mikel Dufrenne vorbeşte chiar de o „artă de a trăi”: „arta supremă, pe care fiecare o poate practica pe socoteala proprie dacă vrea să facă din viaţa sa o capodoperă, dar pentru care ar trebui ca mediul social să ofere tuturor şi mijloacele necesare. A face din viaţă un joc, da, dar acest joc să se joace în mai mulţi: pot eu cu adevărat să fiu liber şi fericit dacă alţii nu sunt? Şi cum, oare, săracii, înfometaţii, oprimaţii pot ei să joace arta de a trăi? Ar trebui ca experienţa estetică a unei vieţi frumoase să fie accesibilă pentru toţi, căci toţi trudesc la înfrumuseţarea vieţii tuturor şi nu a vieţii lor private, răsturnând instituţiile care cauţionează urâţenia sau oroarea. Atunci noua sensibilitate se va răspândi în toţi şi nu în afara individualului, pentru a fi capabilă de o invenţie permanentă.

nul întâlnirii cu valoarea – în cunoştinţa de cauză a subiectului – ce-şi transgresează condiţia obişnuită într-o „ordine a imaginarului şi simbolicului” (Philippe, 1991, p. 211) ce nu limitează, ci luminează, deschide un evantai de alegeri, opţiuni, asimilări. Dictonul „de gustibus non disputandum” este şi nu este acceptabil, după împrejurări. Aserţiunea este valabilă în măsura în care avem în vedere individul cu o educaţie estetică, ce a ajuns la o anumită „maturitate” axiologică şi care îmbrăţişează gradual diferite expresii artistice ale şcolilor, curentelor şi anumitor artişti. Nimeni nu poate iubi arta „în general”, ci

ajunge la anumite „fixaţii” legate de operele care răspund nevoilor lui specifice. Dar gusturile pot fi (şi trebuie să fie) discutate la acele persoane care gravitează în jurul mediocrităţii artistice sau care n-au ajuns încă la o anumită scară valorică. A discuta, în acest caz, despre particularităţile bunului gust, a pune în chestiune criterii valorice sau paradigme de receptare nu mai constituie o impietate la adresa individualităţii consumatorului de artă, ci un act de formare estetică şi, în cele din urmă, o „operă” de formare, de înnobilare a personalităţii. Dacă s-a vorbit şi se mai vorbeşte încă de un analfabetism şcolar, trebuie luat în seamă, şi un alt tip de analfabetism, mai subtil şi ascuns, dar mult mai periculos – şi anume, „analfabetismul estetic”, adică incapacitatea de a sesiza şi vibra în faţa frumosului, insensibilitatea faţă de inefabilul artei. Imunitatea afectivităţii faţă de zone întinse ale existenţei are consecinţe păgubitoare atât pentru indivizi (indiferent de gradul lor de instrucţie), cât şi pentru societăţi (indiferent că sunt dezvoltate sau subdezvoltate economic).

Dacă există o criză în artă, ea nu ţine de creaţia artistică, ci, mai degrabă, de receptivitatea noastră faţă de acest fenomen. Invocata „criză a artei” este, de fapt, o criză de comunicare, o criză a sensibilităţii care nu se adaptează noilor modalităţi expresive. De aceea, e nevoie de o reconstrucţie permanentă a sensibilităţii noastre receptive. Să nu ne aşteptăm din partea artiştilor la concesii făcute preferinţelor şi gustului „marelui” public. Adevărata artă evoluează prin elita creatoare care sparge canoane şi forţează gustul încetăţenit. Capodopera nu se adresează unui public existent, ci şi-l creează! încât, unul dintre scopurile (utopice?) ale educaţiei estetice ar putea fi formarea publicului pentru acceptarea operelor posibile, pentru a-l face să fie, dacă se poate, cu un „pas” înainte faţă de experienţele estetice viitoare.

Educaţia estetică presupune o pregătire a individului

pentru a rezona cu teritoriile aflate sub semnul inefabilului şi individualităţii estetice, o sensibilitate faţă de o regiune ontică ce însufleţeşte, stimulează şi întemeiază prin excelenţă comportamentul autentic uman. Departe de a-i procura letargie sau uitare de sine – invocate uneori – creaţia artistică îmbie la o contemplaţie activă, exploratoare, la o încordare plăcută, zămislitoare de certitudini, dar şi de interogaţii. Contemplaţia artistică nu este o detaşare „mistică” de real, ci o revelare sau chiar o creare a unui (nou) real.1 Ficţiunea artistică – de pildă – Jrtu vine să oculteze această

1. Tudor Vianu invoca sentimentul specific de uimire careîntov ărăşeşte receptarea artei: „În faţa artei, trăim nu numai lumea ca senzaţie, dar şi revelaţia lumii ca senzaţie. A descoperi sub aspectele uzate ale frecvenţei cu care le-am perceput, şi înnegurate din

realitate (vezi posibilele întrupări ale imaginaţiei estetice care prelungeşte realul în Sheppard, 1987, p. 71), ci s-o îmbogăţească, să-i dea un sens.

Stimularea spiritului copiilor prin intermediul artelor constituie o obligaţie. Artele reprezintă o componentă indispensabilă a unei pedagogii interactive, care valorizează dispoziţiile şi creativitatea elevilor. Nu numai emisfera stângă se cere a fi antrenată, ci şi cea dreaptă, care vizează afectivitatea, spontaneitatea creativă. „Există deci între ceea ce este artistic şi ceea ce este cerebral o complicitate ale cărei efecte pot fi considerabile” (Racle, 1983, p. 149).

Sentimentele estetice au darul de a uni oamenii pe fondul unor valori înalte, sugerate de artiştii făuritori de frumos. „Acel ceva misterios este cel pe care artistul îl face să treacă din el însuşi în operă, iar proprietăţile estetice ale obiectului, dincolo de proprietăţile sensibile şi chiar cele inteligibile, nu sunt în el decât proiecţia aspiraţiilor

creatorului. Această asimilare a operei cu artistul care a creat-o, o regăseşte, la rândul său, şi omul care o admiră: a percepe frumuseţea presupune comunicarea cu obiectul sub mărcile exigenţelor afective pe care le recunoaştem în el, ca şi când ar veni dincoace de acestea, prin simpatie cu noi; înseamnă să comunici în acelaşi fel cu creatorul al cărui suflet a fost reînviat; înseamnă să comunici cu toţi cei care sunt pătrunşi de aceeaşi admiraţie pentru că aceleaşi exigenţe afective sunt în ei. Iată de ce emoţiile artei par a fi ca elanurile de dragoste, elanurile fiind însă răspunsuri la o chemare venită din lucruri” (Hubert, 1965, p. 434).

Valenţele emoţional-estetice pot fi potenţate nu numai prin intermediul disciplinelor de profil, ci prin toate activităţile instructiv-educative, fapt ce reclamă pregătirea tuturor educatorilor în direcţia formării propriei sensibilităţi, dar şi pentru formarea sensibilităţii elevilor, în vederea receptării semnificaţiilor estetice.

Instruirea prin ştiinţe şi formarea estetică prin arte sunt activităţi complementare care se stimulează reciproc. Nu trebuie să ne surprindă că unii teoreticieni văd până şi în simpla cunoaştere o „artă” (în sensul accederii spre o coerenţă şi o armonie intrinseci explicaţiei şi teoriei ştiinţifice); şi arta este o „cunoaştere” (în sensul unei cunoaşteri care însumează o multitudine de aptitudini ale spiritului de a-şi organiza propriul conţinut) (Fivaz, 1989, pp. 151 – 153). Desigur că învăţământul permite şi o specializare a anumitor cadre didactice pentru realizarea educaţiei estetice (profesorii de muzică, desen, literatură etc). Cum însă toţi educatorii vin în contact cu elevii în numeroase circumstanţe, cum toate activităţile decantează sau presupun şi „momente” estetice, cum cadrele didactice fac o educaţie estetică cel puţin implicit, indirect (prin felul cum vorbesc, cum se îmbracă şi cum amenajează ambientul clasei), este necesar ca aceştia să fie educaţi

estetic şi să stăpânească metodica realizării acestei laturi a formării.

Pentru educaţia estetică, frumosul poate fi atât scop, cât şi mijloc. Frumosul ca scop stă la baza educaţiei pentru artă, adică permite realizarea premiselor pentru înţelegerea, receptarea şi integrarea frumosului artistic. Frumosul ca mijloc întemeiază educaţia prin artă, care vizează realizarea unei instruiri morale, întâlnire cu noutatea, în care recunoaştem unul din factorii cei mai importanţi ai

Intelectuale, fizice etc. prin intermediul frumosului artistic. Sesizăm, şi în acest caz, interpenetrarea aspectelor şi simultaneitatea realizării lor. Interacţiunea este evidentă, dar ea nu anulează specificitatea fiecărei laturi care presupune principii, metode şi mijloace de realizare oarecum distincte.

Un pedagog precum René Hubert propune trei concretizări ale educaţiei estetice (aceasta fiind înţeleasă în sensul ei adânc de simţire, percepere – de la gr. aisthesis, facultatea de a simţi):

a) educaţia artistică, ce vizează atitudinea de a percepe frumuseţea unui obiect;

b) educaţia filetică, ce cultivă dragostea unui subiect faţă de un obiect (ce poate fi şi subiect);

c) educaţia religioasă, care se adresează pietăţii faţă de totalitatea existenţei (Hubert, 1965, pp. 438 – 458).

Dincolo de analizele pertinente pe care autorul le face fiecărui tip de educaţie şi pe care noi, în bună parte, le acceptăm, nu putem să ne raliem la unele specificări şi relaţii de subordonare între laturi diferite ale educaţiei. Nu subscriem la ideea subordonării educaţiei religioase celei estetice. Avem de-a face cu două laturi distincte ale educaţiei, de acelaşi rang, dar diferite din punctul de vedere al conţinutului.

Să facem aici precizarea că educaţia estetică nu trebuie confundată cu educaţia artistică. Din punctul de vedere al conţinutului, educaţia estetică are o sferă mai largă, incluzând frumosul din natură, societate şi artă; educaţia artistică vizează doar frumosul din opera de artă. Din punctul de vedere al finalităţilor, educaţia estetică îşi propune formarea receptivităţii şi creativităţii estetice, pe când educaţia artistică are în vedere dezvoltarea şi cultivarea capacităţilor creative în registrele metodice, specifice fiecărei arte. Din punctul de vedere al formelor de realizare, educaţia estetică se desfăşoară, cu preponderenţă, sub forma unor activităţi teoretico-informative, pe când educaţia artistică se derulează mai mult pe un traiect practic-aplicativ. Până la un anumit punct, educaţia artistică este recomandată tuturor elevilor. Dar ea va fi acordată, de către cadre didactice specializate, doar acelor elevi care au probat o competenţă creativă în ramura unei arte, cu alte cuvinte, ea se dovedeşte a fi necesară mai mult viitorilor artişti.

2. Obiectivele educaţiei estetice

Literatura de specialitate propune două grupe de obiective urmărite de educaţia estetică:

a. obiective privind formarea capacităţii de a percepe, a însuşi şi a folosi adecvat valorile estetice;

b. obiective privind dezvoltarea capacităţii de a crea Valori estetice.

În prima grupă sunt incluse obiectivele referitoare la valorificarea riin

de componente în conformitate cu planurile comportamentale adiacente. Astfel, un prim moment în dezvoltarea receptivităţii estetice îl reprezintă formarea senzorialităţii estetice adecvate limbajului artistic ce urmează a fi asimilat, adică ascuţirea acelor simţuri prin intermediul cărora vor fi sesizate conformaţiile cromatice,

acustice, gestuale etc. etalate de opera de artă. Urmează apoi (nu numaidecât într-o ordine genetică) un set de exigenţe orientate spre stimularea emoţiilor estetice, a acelor răspunsuri afective, ce-şi au sorgintea în structurile de profunzime ale personalităţii umane şi care favorizează receptarea. Alimentarea sentimentelor estetice cu tensiunile şi opoziţiile complexe (plăcere-neplăcere, personal-impersonal, interesat-dezinteresat, realizat-nerealizat, prezentă-absentă, original-originar etc, vezi Weber, 1972, pp. 21 – 26) este şi ea presupusă în această activitate. Formarea gustului estetic reprezintă o sarcină prioritară. Acesta se referă la capacitatea de a reacţiona spontan, printr-un sentiment de satisfacţie sau insatisfacţie faţă de obiectul estetic. Nu trebuie uitată nici judecata estetică, acel act de deliberare şi de ierarhizare a obiectelor estetice într-un câmp axiologic, pe baza unor criterii. Formarea unui crez ideatic, stabil, ce caracterizează o personalitate iubitoare de frumos autentic, va marca realizarea unor convingeri estetice. Toate aceste componente premerg, dar sunt şi consecinţe ale idealului estetic, ale acelui complex ideatic general spre care se tinde şi care fiinţează la un moment dat (la nivel individual sau grupai), orientând şi influenţând întreaga experienţă estetică.

Receptivitatea estetică trebuie să fie îndreptată şi spre noile valori artistice, care îşi fac apariţia, impunându-se prin condiţiile lor sinestezice de afectare a senzorialităţii. Caracterul tot mai sincretic al unor arte (de exemplu, unele genuri şi stiluri ale muzicii tinere, ce înglobează nonverbalul, gestualitatea, vestimentaţia, muzicalul, comportamentul), lărgirea evidentă a sferei artisticului reclamă o reînvăţare a senzorialităţii (în măsura posibilului, căci şi aici sunt nişte praguri!), în acord cu o parte a noilor stimuli culturali. Dezvoltarea unui stil estetic de viaţă, precum şi crearea unui spaţiu intim, a

unui microclimat, purificator şi compensator pot constitui obiective actuale sugerate de tehnologismul invadator şi secătuitor, căruia trebuie să-i contrapunem ceva şi să-i răspundem adecvat.

Cea de-a doua grupă de obiective vizează dezvoltarea creativităţii estetice, care poate îmbrăca atât un caracter general, cât şi unul particular. Desigur că de dorit ar fi ca toţi oamenii să fie şi creativi în plan estetic, iar, până la un punct, aşa stau lucrurile. Unii autori încearcă să ridice sintagma de „creativitate estetică” la demnitatea de categorie teoretică distinctă, atotcuprinzătoare. De pildă, un autor francez, ca Jean-Claude Fourguin, o defineşte astfel: „Prin creativitate estetică înţelegem aptitudinea de a produce într-o manieră specifică (neutilitară) şi diferenţiată (după indivizi şi situaţii), evenimente, forme, obiecte susceptibile de cristalizare estetică, mai bine zis capabile de a mobiliza virtualităţile senzoriale şi emoţionale, rezervele de imagini ale spaţiului intim după o logică a jubilării şi comunicării şi nu după una de calcul sau de furie” (1973, p. 30). Fiecare individ îşi creează un ambient axiologic format, dacă nu din obiecte confecţionate de noi înşine, cel puţin din asamblări, conexări de obiecte gata-făcute, într-o

Inconfundabil, trădează creativitate a noastră funciară, această descoperire (inventare?) pe cont propriu a frumuseţii lumii întregi de către noi toţi[1].

Creativitatea estetică, înţeleasă în sens particular, nu ar fi decât un alt nume pentru creativitatea artistică. De aceea, grupa de obiective referitoare la dezvoltarea capacităţilor artistice cuprinde măsurile de depistare a aptitudinilor şi de formare a deprinderilor şi abilităţilor cerute de specificul creaţiei fiecărei arte în parte. Aceste obiective se adresează tuturor elevilor, dar ele vor fi operaţionalizate diferit, în funcţie de individualităţile

cărora li se adresează: elevi fără performanţe artistice deosebite sau elevi talentaţi pentru anumite arte.

3. Principiile educaţiei estetice

Să spunem de la început că toate principiile didactice îşi păstrează valabilitatea şi în cazul educaţiei estetice, dar ele se cer a fi corelate cu următoarele patru principii specifice:

a. principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice;

b. principiul receptării creatoare a valorilor estetice;

c. principiul perceperii globale, unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic;

d. principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic.

Principiul educaţiei estetice pe baza valorilor autentice

Acest principiu recomandă educatorilor utilizarea acelor valori validate ca atare de o anumită tradiţie culturală, naţională sau universală. Să însemne, oare, că educatorii nu au dreptul să propună şi opere ale căror valori nu au fost validate încă de anumite instanţe? Nicidecum. Principiul nu este limitativ decât pentru falsele valori. În acest caz, profesorul însuşi sau (împreună cu) elevii săi vor putea eticheta ca fiind valoroasă ori nu opera la care se raportează. Dar, pentru aceasta, e nevoie de mult discernământ şi de competenţă culturală. Iar, până aici, e o cale lungă. De regulă, profesorilor li se indică modele artistice ilustrative prin chiar conţinutul învăţământului, presupuse a fi valori incontestabile. Este calea cea mai comodă pentru profesor. Dar şi plină de capcane. Ce se întâmplă dacă instanţele supraetajate prescriu, inocent sau nu, alături de valori autentice şi nonvalori? Sau dacă acestea nu au timpul obiectiv pentru a recomanda valorile nou create? Credem că profesorului îi revine obligaţia de a selecta şi propune operativ cele mai

reprezentative opere, inclusiv contemporane, adoptând de fiecare dată o atitudine axiologică faţă de conţinutul învăţământului. Iată, aşadar, un argument în plus în favoarea formării formatorilor pentru educaţia estetică. Înainte de a-i educa pe alţii, trebuie noi înşine să fim educaţi.

1. Unii etologi admit că şi animalele au apetenţă pentru frumos. Anumite specii de păsări, în apropierea morţii, au ca „primă” grijă să-şi aranjeze penajul cât mai aspectuos, ca să satragă atenţia. Dar şi omul tânjeşte după o moarte „frumoasă” şi – mai ales – după o (

Unii autori întrevăd o funcţie pedagogică până şi în produsele kitsch. „Ca să ajungi la bunul gust – scrie A. Moles – cea mai simplă cale este să treci prin prostul gust, printr-un proces de epurări succesive, adică prin urcarea unei piramide a calităţii” (1980, p. 67). Credem, însă, că acest argument este discutabil, întrucât structurarea „bunului” gust nu se face în contrasens cu „prostul” gust, ci în sensul imprimat de gustul iniţial: pornind de la premise ale bunului gust, trecând printr-un proces evolutiv de structurare a unor noi repere, care să lărgească baza de susţinere a gustului format. Dacă premisele sunt autentice, atunci şi articulaţia viitoare va continua calitatea primelor repere. Aşezarea, acum, în vecinătatea sau chiar în „inima” subproduselor culturale, nu va garanta accesul, mai târziu, spre autentic, ci, mai degrabă, va determina o întărire a gustului pentru stimulii primi. Că e nevoie să arătăm copiilor, prin comparaţie, şi opere false, este adevărat. Dar a-i „arunca” sau a-i lăsa la discreţia falsului estetic, ca mai apoi să-i „ridicăm” la altitudinea valorilor autentice, considerăm că această strategie constituie un imens risc.

Principiul receptării creatoare a valorilor estetice

Receptarea valorilor artistice presupune un efort participativ din partea elevilor. Opera de artă îngăduie şi

tinde să fie „împlinită”, „continuată”, „recreată” ori de câte ori este receptată. Inepuizabilitatea ei constă în multitudinea de interpretări posibile pe care receptorii i le pot da prin acest joc hermeneutic infinit. Arta, ca limbaj universal, nu reprezintă o valoare în sine, ci în raport cu evaluările prin care, puţin câte puţin, li se oferă oamenilor, fără a se „termina” vreodată. Ea vine în lume indeterminată şi indiferentă din punct de vedere semantic, supunându-se acelui principiu de neutralitate, invocat de Raymond Polin (1977, p. 250). De aceea, atitudinea elevilor faţă de mesajul artistic trebuie să fie deschisă, comprehensivă, exploratoare, iar receptarea trebuie să se sprijine pe angajarea acestui spaţiu de libertăţi bazat pe interpretări personale, creatoare. Acest mod de relaţionare faţă de opera de artă ar putea prefigura viitoare paradigme de raportare faţă de întreaga existenţă. Cum afirmă Irena Wojnar, „atitudinea spiritului deschis este cea care permite alegerea mai bună a viitorului şi trăirea din plin a momentului prezent. Această atitudine cuprinde mai multe elemente intim legate şi interdependente: primul priveşte percepţia, devenind mai atentă şi mai ascuţită graţie antrenamentului artistic; al doilea reprezintă experienţa în general, lărgită prin experienţă estetică; al treilea se referă la cunoaşterea îmbogăţită şi aprofundată prin contactul cu operele de artă; al patrulea element este spiritul creator, cel care poate amesteca cele trei componente precedente şi care este mai ales o consecinţă a activităţilor personale” (1963, p. 269). Prin intermediul artei, învăţăm să cuprindem, înţelegând şi simţind, întreaga existenţă.

Principiul perceperii globale, unitare a conţinutului şi formei obiectului estetic

sau îşi „face” o formă adecvată, după cum şi orice

formă este formă a ceva (la limită, chiar a ei înseşi). Fără a relua vechea discuţie privitoare la opţiunea între ideea „artei pentru artă” şi teza „artei cu tendinţă”, să spunem că deplasarea spre un pol (fie formal, fie „conţinutist”) poate fi justificată în măsura în care această strategie dobândeşte o anumită semnificaţie în economia simbolizării şi transfigurării artistice. Sunt opere care trăiesc prin aspectele formale, dar există şi lucrări ce mizează pe aspectele descriptiv-narative. Înţelegerea şi explicarea de către educator a dialecticii celor două aspecte reprezintă o premisă a receptării profunde, adecvate a operei şi o posibilă apropiere a elevilor de fenomenologia obiectului estetic.

Principiul înţelegerii şi situării contextuale a fenomenului estetic

O operă nu-şi dezvăluie disponibilităţile decât prin corelaţiile ce trebuie realizate între operă, creator şi condiţiile socio-culturale în care ea a fost creată şi receptată. Orice produs cultural are o istorie a lui, care trebuie cunoscută şi asumată în momentul contemplării. Receptarea contextuală a operei constituie o condiţie care trebuie respectată de orice iniţiator în educaţia estetică. A ţine cont de viaţa şi activitatea creatorului, de climatul cultural care a favorizat un anumit obiect de artă, de procesualitatea şcolilor şi curentelor artistice, de condiţiile sociale şi economice care au influenţat direct sau indirect procesele de creaţie şi receptare, toate acestea sunt direcţii posibile de operaţionalizare a principiului aflat în discuţie.

4. Metode şi forme de realizare a educaţiei estetice

Metodele pedagogice sunt aceleaşi, în cea mai mare parte, ca şi cele activate în întregul proces educativ. Trebuie realizată, însă, o adecvare mai pronunţată între conţinutul stipulat şi arsenalul metodologic pus la dispoziţie, printr-o combina-torică mai elastică şi mai

dinamică. Se admit, când situaţiile didactice permit, treceri de la expunerea profesorului, prin discuţii ale acestuia cu elevii, la prelegeri mai întinse, susţinute fie de profesori, fie de specialişti în domeniu.

Ca metode specifice reţinem exerciţiul, explicaţia şi demonstraţia. Vom spune despre exerciţiu că poate să îmbrace mai multe forme: exersarea unor capacităţi perceptive (ascultare, discriminare a formelor şi culorilor), exerciţii de traducere reciprocă a limbajelor artistice (de trecere de la limbajul muzical – de pildă – la cel literar sau plastic, printr-o „povestire” sau „vizualizare” a fluxului sonor) sau exerciţii tehnice (repetarea la instrumente, exersări cromatice, mişcări coregrafice etc). Explicaţia intervine ca moment introductiv în achiziţionarea de cunoştinţe teoretice sau în dobândirea de deprinderi artistice specifice. Demonstraţia stă mai mult la îndemâna cadrului didactic specializat într-un domeniu al artei.

Printre modalităţile de realizare a educaţiei estetice, putem releva educaţia literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.; toate acestea pot

disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc), precum şi exploatarea valenţelor emoţional-estetice ale tuturor lecţiilor predate la celelalte discipline şcolare. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor şi a expoziţiilor, vizionarea organizată de spectacole, cercurile şi concursurile artistice, excursiile tematice, discuţiile cu artişti etc. Experienţa estetică a elevului nu se acumulează numai în şcoală. Mediul informai abundă în stimuli estetici care, integraţi de către profesori în cadrul lecţiilor, se pot constitui într-o bază de susţinere şi de realizare a educaţiei estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea ce se desfăşoară în şcoală şi ceea ce se întâmplă în afara ei, profesorul rămâne, în continuare, factorul modelator principal, care va integra experienţele

întâmplătoare şi variate ale elevilor, corelându-le şi interpretându-le împreună cu ei, în conformitate cu standardele axiologice autentice.

5. Educaţia estetică şi arta modernă

Idealul realizării unei pertinente educaţii estetice, adecvată şi funcţională în acelaşi timp, nu este o problemă abstractă, ruptă de un anumit context existenţial, ci un demers responsabil şi flexibil, conexat valoric la situaţii concrete sau previzibile.

Cum evoluţia artei contemporane cunoaşte o mobilitate fără precedent, credem că este nimerit să medităm la formularea sau regândirea unor exigenţe pedagogice privind receptarea operei moderne, cu atât mai mult cu cât pregătirea publicului în acest domeniu tinde să rămână în urma experienţelor estetice în expansiune.

Prezentul paragraf cuprinde două părţi: în prima parte, care are un caracter constatativ, se încearcă identificarea câtorva mutaţii şi accente noi în peisajul creaţiei artistice contemporane, care modifică schema standard de receptare. În a doua parte, se schiţează, într-o perspectivă axiologic-normativă, câteva sugestii pedagogice, ce au drept scop facilitarea apropierii publicului de noile creaţii artistice.

Realităţi noi, dileme noi g. Indeterminare şi deschidere semantică. Există o tentaţie a spiritului uman de a întregi ceea ce este doar promisiune sau sugestie. Tentativa incompletă sau indeterminată de semnificare – prezentă în arta contemporană – nu este lipsită, cum s-ar părea, de performanţă. Ascunderea, disimularea şi neîncheierea mesajului în artă nu sunt limite, ci adevărate virtuţi, ce alimentează hermeneutici deschise, potenţând un registru al libertăţii deloc neglijabil.

Trecerea de la imaginea statică, de tip copernician, despre lucruri şi valori, la cea relativistă, va ocaziona

multiple reacţii formale şi va dimensiona întreaga sensibilitate artistică actuală. În muzica dodecafonică, de exemplu, sunetele nu mai sunt legate de o tonalitate centrală, ca în muzica clasică, ci numai unele de l l-o

hazardului matematic (Xenakis) sau a celui incontrolabil (Cage), serialismul îşi propune etalarea unei perpetue schimbări a fluxului acustic, total neredundant, venind în întâmpinarea gusturilor şi dispoziţiilor variate ale ascultătorilor. În acelaşi orizont de metamorfozare se înscrie şi romanul modern. Dacă, în genul clasic, sistemul de referinţă (personaje, spaţiu, timp, anecdotică etc.) era absolut, descriind sau amintind lumea reală, situaţia se schimbă în cazul romanului contemporan. Nu mai este vizată exterioritatea, ci relaţia observator-observat, iar sistemul referenţial este multiplu şi mobil. James Joyce creează în Ulysse un continuum spaţio-temporal, unde toate întâmplările, ca intersecţii ale trecutului, prezentului şi viitorului, se derulează într-un dat temporal dilatat, fără „înainte" şi „după". Cititorul poate reconstitui, în parte şi pe cont propriu, pe baza frânturilor narative sau dispoziţionale remise, „variante" romaneşti, în deplină libertate.

Noile desfăşurări plastice impun o nouă funcţie a artei prin care, după opinia lui E.H. Gombrich, „artistul îi dă din ce în ce mai mult «de lucru» privitorului, îl atrage în cercul magic al creaţiei şi îi dă putinţa să trăiască ceva din acel fior al plăsmuirii" (1973, p. 241).

Cu arta abstractă, se accede spre noi posibilităţi de apropiere faţă de obiectul estetic. Propunând un „nou concret", absolvit de obedienţa materialităţii, se cere mai mult de la inteligenţa şi sensibilitatea publicului, favorizând o participare mai personală din partea spectatorului. Dacă este adevărat că arta contemporană,

departe de a fi abolit funcţiile referenţiale, este mai mult „o manieră de a ne comporta faţă de lucruri”, furnizându-ne „obiecte de gândit” (A. Moles), acest lucru este posibil datorită faptului că ea refuză descrierea plată, în beneficiul cripticului şi insolitului.

În artă, fantezia liberă a receptorului nu are numai o funcţie regulatoare, ci şi una constructivă, care, pe baza semnului indiciu lăsat de artist este invitată să refacă etapele de închegare a operei şi, astfel, să parvină la un mesaj structurat în parte pe cont propriu. Încât, sensul nu se dă, el „se face”. Mesajul nu este un dat care se emite, ci un fenomen care se constituie pe măsură ce comunicarea se desfăşoară. „Nu mai e vorba – spune René Berger – de cifrare şi descifrare: arta transformă actul de comunicare într-o geneză” (1976, pp. 124 – 125).

Umberto Eco, teoreticianul operei deschise, se va apleca asupra ambiguit ăţii sensului estetic în mai multe rânduri. Pe baza unor sugestii ale lui Jakobson, Eco defineşte discursul estetic ca fiind ambiguu şi autoreflexiv. Se poate vorbi de o ambiguitate estetică atunci când „unei devieri din planul expresiei îi corespunde o alterare în planul conţinutului” (1982, p. 335). Autoreflexivitatea este proprietatea unui text artistic ce atrage atenţia în primul rând asupra propriei sale organizări semiotice. Aceste caracteristici se pot identifica la diferite niveluri ale structurii obiectului estetic. Datorită ambiguităţii şi autoreflexivităţii, opera este deschisă multiplelor interpretări, iar, prin aceasta, destinatarul are rolul său în „expansiunea” semiotică a textului. Pe linia lui Pareyson, potrivit căruia „lectorul trebuie să fie puţin artist”, ca unul ce „construieşte mereu liber, desfăşurând şi dezvoltând... deschizând şi revelând ceea ce interpretează” (1977, p, 244), Eco va aborda chestiunea operei „în mişcare”, cea care se face „împreună cu receptorul”. Se creează nnţâhi Htat-pa un») irm Wi + îi/îi «4» «» – «» «— ««-

liber într-un univers care este, totuşi, cel dorit de autor. În niciun caz, nu putem „folosi” textul estetic ca drog sau activator al impulsurilor şi dorinţelor arbitrare. Arta rămâne un mecanism pentru a disciplina şi filtra pasiunile, iar nu pentru a le dezlănţui. Lucrarea de artă devine astfel sursa unui act de comunicare imprevizibil, dat fiind că autorul real rămâne nedeterminat, uneori fiind emiţătorul, alteori destinatarul.

b. Autoreflexie şi tautologie. Amintind de criticismul kantian, tot mai multe opere actuale cultivă autoreflexia şi autoreferinţa ca mijloace expresive. Eludând cerinţa lui Alfred Tarski privind necesitatea diferenţierii nivelurilor de limbaj, o bună parte din literatura contemporană nu numai că încalcă această prescripţie epistemică elementară, dar o manipulează deliberat în scopuri estetice. În unele producţii literare moderne, discursul contestă povestirea, iar autorul dă succesiv două sau mai multe versiuni ale aceloraşi scene. Cititorului i se oferă un joc al posibilităţilor, niciuna nefiind privilegiată. Povestirea se organizează în jurul ezitărilor discursului de a se structura, devenind „povestea organizării discursului”, reproducând însăşi producerea lui. Deplasând accentul de la constructiv la reflexiv, noile direcţii proiectează ca „obiect” înseşi mijloacele şi actele care altă dată ţineau de culisele creaţiei. „Dedublarea lăuntrică” a artelor aminteşte de critica interogativă şi de metateoreticul etalat cu obstinaţie în epistemologia contemporană.

Textul avangardist poate primi calificativul de „limbaj ce se vorbeşte pe sine” sau constituie o „lucrare asupra funcţionării lingvistice”, strategie prin care „semnificanţii îşi asasinează semnificaţii în conformitate cu o poetică a non-co-municării” (Corti, 1981, p. 118). Arta dada, de pildă, vrea să nu ne spună nimic şi tocmai acest lucru îl spune. Non-comunicarea a devenit semnificativă. Suntem

în prezenţa unei alterări a ce-ului comunicării, dar rămâne pe poziţie acel cum al rostirii. În măsura în care noi, ca receptori, ne reprezentăm şi „înţelegem” cauza acestei strategii „subversive”, putem să ataşăm acestui cum rostitor un anumit ce, care în mod premeditat era ocultat de către autorul ecuaţiei nerezolvate, dar rezolvabile. Acel cum (al altuia) se converteşte într-un ce (al nostru). În orice caz, forma nu rămâne fără conţinut.

c. Cumul retoric şi metaarta. Fiecare modernism este prelungit de un „— ism” teoretic, reprezentând acea formă de reglare a raportului dintre arta şi viaţa contemporană în continuă schimbare. Morpungo-Tagliabue admiră nu atât talentul pictural în secolul XX, cât „claritatea concepţiilor” (1976, p. 223) exprimate cu prilejul unor experienţe estetice, iar Mikel Dufrenne observa că pictura contemporană este „mai curând comentată decât privită” (1986, p. 409). Demersul interpretativ nu e o muncă „pentru minţi de categoria a doua”, ci are atât un statut teoretic, cât şi unul artistic. Iată de ce Barthes va vorbi, la un moment dat, de „solitudinea actului critic” şi de practica criticului de artă ca „act al deplinei scriituri” (1980, p. 157), revendicând autonomia şi ţinuta artistică a întreprinderilor critice.

Trebuie meditat la faptul că toate comentariile incluse în manifeste, cărţi, bro

conştientizarea poeticii dadaismului, iar o lucrare suprarealistă o receptăm odată cu manifestele lui Breton. Aceste programe, în chip de „metaopere”, nu numai că justifică abaterea de la tradiţie, ci ne pot înlesni convertirea atitudinilor în semnificaţii. Încât, considerăm că decriptarea şi receptarea acestor opere sunt posibile când însumăm semnificaţiile ce vin din două direcţii diferite: pe de o parte, obiectul-lucru, iar, pe de altă parte, cumulul retoric (sau „extra-semnificantul”) ce-l susţine

teoretic. Funcţionarea literaturii justificative ca o „completare” a concretizărilor faptice (etichetate uneori drept contradictorii), poate fi asemuită cu cerinţa logică impusă de teorema lui K. Godel din 1931, privind necesitatea „evadării” din sistemul închis, reductiv şi insuficient, pentru a statua o întemeiere. Recurgând la paliere suplimentare de valorizare, am reuşi să înţelegem ceea ce în sine pare „anormal” sau „decadent”.

Demnitatea referenţială pe care o atribuim metaartisticului ne obligă la resemnificarea obiectului estetic, care nu mai este o secvenţă existenţială pură, limitată ontic, ci un „loc geometric” unde se întretaie determinări şi obiectivări neluate în seamă de gândirea estetică clasică, fiind puse în evidenţă de evoluţia actuală a artelor. Obiectul de artă este o realitate care se face şi re-face continuu. El este chiar o „lipsă” pe care conştiinţa critică sau receptoare o „împlineşte” din perspectiva aspiraţiilor individuale sau colective. Nu ne referim la inerenta înnobilare subiectivă, variabilă în funcţie de diferiţi parametri spaţio-temporali (despre care am dat seama într-un paragraf anterior), ci la prezenţa obiectivă a unor constructe ideatice conexe, pe care le asumăm în momentul receptării. Tot aici să relevăm şi rolul titlului în posibilitatea accederii la sensurile operei, căci titlul, uneori, spune mult despre operă, ajungând câteodată să spună totul.

Vom numi metaartă cumulul retoric ce însoţeşte orice operă de artă. Metaartisticul ar însuma acele comentarii asupra artei ce nu au depăşit un anumit prag de ştiinţificitate şi care încearcă fie s-o prelungească în „imitaţii” para-artistice, fie s-o întemeieze ori s-o justifice din perspectiva unor instanţe culturale, sociale sau ideologice.

Metaarta poate fi reperată chiar şi în orizontul artistic tradiţional. Gioconda lui Leonardo este tabloul

cunoscut plus ceea ce se ştie sau s-a scris despre renumita capodoperă. În orice proces de receptare, este valorizat nu numai obiectul, ci şi coordonatele axiologice care l-au etalat în timp şi ne parvin ca o „anexă” a operei propriu-zise. Încât, ne revine permanent sarcina restabilirii „ontologiei” operei, prin relaţionarea ei la un standard „transcendent”, ca premisă a înţelegerii şi asimilării a ceea ce arta propune şi de care noi nu încetăm să dispunem.

d. Socializare şi democratizare. Ampla dezvoltare a ştiinţei şi tehnicii a determinat o creştere a gradului de socializare a artei. Transformarea artizanatului în producţie la scară industrială a condus la standardizarea formelor şi funcţiilor. Totodată, se resemnifică raportul frumuseţe-utilitate. Apariţia şi răspândirea designului industrial (în speţă, realizările grupului de Stiji sau ale şcolii de la Bauhaus), ca fenomen specific al civilizaţiei Contemporane, pare să infirme cunoscuta aspiraţie kantiană spre frumosul dezinteresat. De asemenea, trebuie redefinit, în noul context, statutul artistului şi al artei. Creatorul este instalat ca membru egal în „echina deninr Wti**” oi”...– = – J – EDUCAŢIA ESTETICĂ 155

Multe concepţii încetăţenite se dovedesc a fi caduce. Ideea „purităţii” şi autonomiei manifestărilor spirituale, născută în Renaştere, păleşte sub povara sincretismului modern. În virtutea propriei sale dinamici interne, arta poate deveni „reală”, se poate converti într-o forţă, în măsura în care este desublimată. Ea nu mai este obiect de muzeu, ci a invadat lumea. De altfel, muzeul, o creaţie a civilizaţiei Europei moderne, este obiectul unor critici, în parte întemeiate, întrucât separă operele de contextul normal, care le-a cauzat, şi creează un mediu artificial, perturbator pentru receptare (să ne imaginăm cum am ieşi dintr-un mare muzeu după ce ne-am „delectat” cu câteva sute de tablouri). Totodată, mitul unicatului în artă este spulberat. Artistul, asemenea inginerului, devine

„proiectantul” unor obiecte estetice de serie mare. Ca şi bunurile de consum, acestea se supun unui ritm înalt de perimare. Tranzienţa, ca fapt implacabil, nu poate fi ignorată nici în artă. Happeningul, modularismul, arta cinetică creează maximum de variabilitate şi maximum de tranzienţa, întruchipând tendinţe subtec-tonice ale vremurilor noastre. Ca urmare a lărgirii bazei materiale şi a tehnicilor de punere în formă, asistăm la o diversificare a genurilor şi stilurilor de artă. Acest aspect dilată hotarele receptării estetice, permiţând să fie descoperite valori artistice specifice în produsele unicat şi în cele de masă, executate artizanal sau cu ajutorul maşinilor.

Simultan cu acest proces, asistăm la o democratizare a artei, datorată înmulţirii canalelor de transmisie şi de receptare a creaţiilor artistice. Imixtiunea puternică a mass-mediei implică resemnificarea procesului de receptare, căci orice tehnică de comunicare poate modifica mesajul în funcţie de condiţiile transmisiei. Trebuie cunoscut „mecanismul semnelor” la care se recurge pentru a înţelege originea şi legile de penetrare a imaginilor, devenite adevărate „scheme transcendentale”, care ne îngăduie să înţelegem noi aspecte ale lumii, redescoperind-o prin intermediul acestora.

Creaţiile „muzeului imaginar” sunt, înainte de toate, „lucruri despre care se vorbeşte”, statuate în societate ca „monştri sacri” ce ne urmăresc. Arta este dominată, uneori, sufocată de circuitele de creaţie, de cumpărare şi vânzare, adevărate „garanţii” instituite de la umaniştii renascentişti încoace. „Opera – observa A. Moles – este atât de mare pe cât de mare este publicul ei”. Perfecţionarea necontenită a tehnicii reproducerii are ca finalitate formarea şi educarea sensibilităţii artistice. Reproducerea „ne învaţă să vedem pe măsură ce ni se dă de văzut” (M. Dufrenne).

Democratizarea culturală atrage după sine atât

consecinţe benefice, cât şi negative. Dintre primele consecinţe să amintim câteva: posibilitatea actorului social de a-şi defini identitatea, de a se elibera de constrângerile multiple şi de a parveni la o autonomie optimă, facilitarea integrării individului într-o reţea informaţională globală, deschiderea apetitului pentru practica estetică şi sporirea sensibilităţii. Dintre situaţiile problematice, să consemnăm predispunerea la izolare prin disponibilizarea culturii în spaţiile private. Nu poate fi uitat nici faptul că industria culturală poate să degenereze în instanţă pentru cultivarea artificială a nevoilor, a dorinţelor, prin supradimensionarea imaginarului. După G. Lipo

Înainte de a fi înzestrate cu anumite funcţii, obiectele sunt semne arbitrare ce conferă utilizatorilor anumite ranguri sau statute poziţionale.

Logica manipulării prin simboluri culturale poate atinge, uneori, zone mult mai sensibile. Ea are ca ţintă smulgerea individului din contextul modelator al valorilor de grup (atunci când acestea nu corespund cu cele ale centrului), pentru a-l racorda la valorile controlate. Niciodată puterii nu-i convine disiparea forţei sale prin atomizări preferenţiale sau acţionale. Ea vrea să unifice, să polarizeze, eventual, să controleze capitalul simbolic existent la un moment dat. Dirijarea valorilor prin mass-media nu se mai manifestă prin influenţe asupra obiectului simbolic sau asupra conţinutului acestuia, ci asupra transmisibilităţii lui, care este noua formă a „ontologiei” obiectului cultural. Nu se mai acţionează asupra mesajului (e ceva vizibil, brutal), ci asupra felului cum este transmis. Strategiile de transmisie pot eluda, accentua, compromite secvenţe ale mesajului sau mesajul întreg. La limită, se poate ajunge ca, prin mijloace şi strategii subtile, acelaşi conţinut să îngăduie interpretări diferite sau chiar contrastante. Este prezent aici un fenomen pe care

Umberto Eco îl descrie în felul următor: „În loc de a modifica mesajele sau de a controla sursele de emisie, se poate altera procesul comunicării acţionând asupra circumstanţelor receptării mesajului” (1972, p. 409). Unii teoreticieni au ajuns să stabilească chiar o patologie a sistemului de comunicare, dar nu este cazul să insistăm aici.

Dileme noi, soluţii noi a. Flexibilitate şi coparticipare. Formarea unei flexibilităţi receptive reprezintă un prim deziderat în perceperea operei de artă. Comportamentul stereotip, de aşteptare a mesajului prefixat de artist, trebuie înlocuit cu unul flexibil, de participare la generarea mesajului pe baza elementelor disponibile, aflate în operă. De aceea, trebuie formată şi dezvoltată mobilitatea perceptivă de a asculta, a privi şi a citi formele artistice complexe. Aceasta presupune asimilarea unitară a conţinutului şi a formei artistice sau convertirea formei în conţinut, atunci când latura formală prevalează în opera de artă. De asemenea, se cere a fi formată capacitatea receptorului de a discrimina formele, de a repera acele niveluri formale pasibile de semnificaţie. Educaţia atenţiei pentru sesizarea unităţilor minimale cu relevanţă estetică reprezintă un demers complicat, ce reclamă exerciţiul activ, aplicaţia directă, apelându-se la explicaţii şi discuţii pe marginea unor: opere de artă concrete. Înzestrarea publicului cu anumite cunoştinţe privitoare la formulele şi strategiile expresive, utilizate în secolul nostru de artişti, ar putea constitui o premisă în desluşirea şi înţelegerea adecvată a creaţiilor artistice.

Majoritatea produselor artistice moderne se constituie în resorturi ale imaginaţiei noastre creatoare. De altfel, cercetările experimentale de psihologia artei; relevă că decodificarea mesajului artistic este mai amplă, mai eficientă la persoanele imaginative. Chiar dacă în fazele incipiente de receptare, imaginaţia poate perturba

mesajul sugerat de artist, este bine ca aceasta să fie stimulată, pentru ca, pe parcurs, odată cu înmulţirea şi diversificarea contactelor cu opera, să se adecveze, să se autoregleze în consens cu caninul de posibilităţi dictat de

Trebuie spulberată frica neadecvării imaginii receptorului cu imaginea artistică intenţionată de artist. Cei mai mulţi dintre receptorii artei moderne afişează incompetenţa de a găsi „mesajul" unic, adevărat, complet. Educaţia publicului în perspectiva diversităţii şi deschiderii semantice, prin cultivarea capacităţii rein-tegrative şi recreative, poate spulbera vechile obsesii hermeneutice, reductive şi paralizante, încă persistente.

Se prea poate ca nu toţi receptorii să fie capabili de reinventare şi reinterpretare, iar când aceste procese sunt prezente, să nu fie dintre cele mai potrivite. Dar, părăsirea statutului de contemplator pasiv este o cerinţă dictată nu numai de prezenţa formelor simbolice stimulatoare, ci şi de necesitatea inserţiei noastre într-o lume supusă înnoirilor şi schimbărilor.

b. Reflexivitate şi explorare. Modurile inedite de semnificare îndeamnă receptorul la un plus de vigilenţă şi reflexie în descifrarea sensurilor operei de artă. Înscrierea unei părţi din producţia artistică actuală pe traiectul autoreferinţei presupune formarea aptitudinilor pentru sesizarea nivelurilor supraetajate şi de înţelegere a funcţionalităţii acestora. În spaţiul de joc al diferitelor niveluri ale operei, pot fi „citite" – dacă receptorul este avizat – semnificaţii „ascunse", care se pot adăuga la cele deja existente. De asemenea, trebuie formate capacităţile de sesizare a relaţiilor sintactice căci, de multe ori, acestea sunt încărcate cu sensuri şi semnificaţii estetice. Sunt cazuri când semnificaţia rezultă ca urmare a erijării sintacticii (relaţiile între constructele semnice) în semantică. Să ne gândim – de pildă – la acele strategii prin

care o anumită gramatică narativă sau sintactică a culorilor creează sensuri care prevalează asupra a ceea ce se spune explicit. Atentatul sintactic – des întâlnit şi el – semnifică sau se converteşte el însuşi în tactică suplimentară pentru cumulul semantic de bază, dacă, eventual, acesta există.

Încât, educarea spiritului explorator, în sensul căutării şi surprinderii celor mai intime articulaţii ale operei de artă, se cere a fi realizată nu numai pentru viitorul specialist, dar şi pentru receptorul comun. Educatorul trebuie să deprindă o „pedagogie a semnelor”, care va facilita sondarea nivelului informaţiei estetice, plasată în contextul combinatoriu şi sintactic al operei. De altfel, fructificarea achiziţiilor de semiotică de către pedagogi se cere a fi încurajată. Opera de artă poate fi comparată cu o structură de semne, de constructe, de entităţi artificiale (ce stau în locul unor realităţi, trimit la acestea sau se autoreprezintă). Pe acest traiect interpretativ s-ar putea spulbera netemeinicia valorizării artei numai pe baza mimesis-ului, a copierii unui fragment din realitate.

c. Preinformare şi integrare. Educaţia estetică presupune nu numai formarea unor aptitudini şi deprinderi de sesizare sau apreciere a frumosului artistic, dar şi însuşirea unor cunoştinţe specifice de istorie şi teoria artei. Etapa cultural-in-formativă vizează dobândirea unui cumul informativ de integrare şi relaţionare a obiectelor estetice.

Fără o informare corespunzătoare nu se poate crea cadrul favorabil pentru înţelegerea – dacă nu şi pentru acceptarea – celei mai mari părţi din arta contemporană. Arta „vorbeşte” doar celui care este pregătit să o asculte. Ea poate emo

Ce şi cât trebuie să ştim despre opera modernă? A

fixa a priori cadrele minime sau maxime de cunoaştere este un demers dificil şi periculos. Pot exista produse estetice care nu pretind informaţii deosebite pentru buna lor receptare (de pildă, artele cu un caracter preponderent decorativ). Dar sunt şi opere, aparent accesibile, care impun racordarea la cunoştinţe prealabile.

Simplul contact cu opera modernă nu garantează înţelegerea şi asimilarea ei. Consumatorului de artă i se cer astăzi asemenea cunoştinţe de estetică şi teorie a artei, încât arta cu greu mai poate fi gustată de o masă cât mai mare de receptori. De aceea, se cere din partea educatorilor o atentă dimensionare a câmpului epistemic, care va pregăti terenul întâlnirii cu opera. Referindu-se la cultura estetică şcolară, George Văideanu arată că aceasta fiinţează ca o „sinteză, un extras esenţial şi nu (ca, n.n.) un rezumat nesemnificativ sau un fragment din totalitatea culturii obiective” (1967, p. 162). Conţinutul culturii estetice şcolare trebuie să răspundă – după autorul amintit – următorului sistem de condiţii: să aibă un caracter selectiv, să fie esenţial, să fie cuprinzător şi unitar, să aibă o dimensiune teoretico-aplicativă, să fie stimulativ şi organizat pedagogic.

Receptorul trebuie să fie pus în temă în legătură cu evoluţia şcolilor şi curentelor artistice precum şi cu dialectica lor internă. Orizontul lui de aşteptare se cere a fi format (şi prin informare) în aşa fel încât să nu ceară de la operă mai mult decât ea şi-a propus sau poate da. Plecând de la premisa că arta este un tot organic, că între diferitele genuri şi forme de artă se stabilesc multiple relaţii şi comunicaţii, că, uneori, aceleaşi conţinuturi şi motive se regăsesc în arte diferite, şansa autenticei receptări sporeşte atunci când publicul dispune de o cultură integrală, de informaţii ce se subsumează unei epistemologii generale, din perspectiva căreia arta va fi descifrată. Opera este raportată la întregul câmp cultural.

În momentul receptării unei opere singulare, se actualizează şi altele, care o preced sau cu care coexistă. Opera dispune de contextul operelor anterioare şi constituie, totodată, un context pentru cele ce îi vor urma. În mod analog se asociază şi informaţiile despre operele de artă. Se ajunge, astfel, la o integralitate şi completitudine receptivă, prin împletirea preinformaţiilor cu actele de lectură sau contemplare, într-o reţea în care elementele cognitive sunt sedimentate cumulativ, selectiv şi se dovedesc a fi benefice nu numai pentru anumite opere sau arte, ci pentru toate. Dialogul „intertextual”, reclamat de poeticile artistice actuale şi conştientizat de practicile contemporane, poate inspira noi strategii în înfăptuirea educaţiei estetice integrale.

d. Selectivitate şi discernământ. În măsura în care noile descoperiri şi experimente artistice se succed într-un ritm alert, se constată o contradicţie între capa –, citatea de asimilare a publicului şi noile modalităţi de exprimare a sensibilităţii artistice. Numai că acest decalaj poate fi atenuat sau anihilat printr-o pregătire a \ publicului în spiritul schimbării, al succesiunii modelelor sau schemelor artistice; Aceasta presupune formarea capacităţilor de selecţie şi valorizare independente, printr-un susţinut efort de auto-informare şi automodelare. Într-o lume în plina viteză, nu este nici timp, nu sunt nici condiţii pentru statuarea operativă a unor instanţe de valorizare, care să vizeze educarea în permanenţă a publicului. În

Gustul artistic este o chestiune nu numai de formare, ci şi de autoformare. Şi aceasta, chiar cu riscul înscrierii gustului, în fază incipientă, în limitele echivocului.

Cât priveşte produsele para-artistice (vestimentaţie, designul obiectual sau ambiental, experimentări estetice de ultimă oră etc), şi acestea pot juca un anumit rol, mai ales pentru unele categorii de vârstă, până la

sedimentarea criteriilor valorice, iar, mai târziu, prin jocul diferenţelor şi al contrastelor, întreţinut cu creaţia propriu-zis artistică.

Să mai remarcăm că democratizarea artei, datorată multiplicării canalelor de transmisie, reclamă creşterea spiritului de discernământ al publicului în a decela şi valida valoric formele artistice ce îi parvin. Stimularea capacităţilor evaluative ale receptorilor, prin exerciţii abile, va converti poziţia publicului din aceea de simplu observator în aceea de critic responsabil, ideal prin care se va da consistenţă autenticei libertăţi şi în plan spiritual.

Note bibliografice

Allison, Brian, Education artistique et creativite, în „Bulletin du Bureau International d'Education".

61% No 244/5, 374" trimestres.

Barthes, Roland, 1980, Critică şi adevăr, în Pentru o teorie a textului, Ed. Meridiane, Bucureşti. Berger, René, 1976, Artă şi comunicare, Ed. Meridiane, Bucureşti. Boss, Gilbert, 1975, Art et société, Ed. Grand Midi, Paris. Corti, Maria, 1981, Principiile comunicării literare, Ed. Univers, Bucureşti. Dufrenne, Mikel, 1981, Esthétique et philosophie, Tome 3, Ed. Klincksiec, Paris. Dufrenne, Mikel, 1986, Arta, articol inclus în Interdisciplinaritatea şi ştiinţele umane, Ed. Politică.

Bucureşti.

Eco, Umberto, 1972, La structure absente, Mercure de France, Paris.

Eco, Umberto, 1982, Tratat de semiotică generală, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti. Fivaz, Roland, 1989, L'ordre et la volupte. Essai sur la dynamique esthétique dans les arts et dans les sciences, Presses Polytecimiques Romandes, Lausanne. Fourquin, Jean-Claude, 1973, Pourquoi l'education esthetiquel, în Louis Porcher (coord.), L'education esthétique, Armand Collin, Paris.

Gombrich, E.H., 1973, Artă şi iluzie, Ed. Meridiane, Bucureşti. Hubert, René, 1965, Trăite de pedagogie generale, PUF, Paris. Hubert, René, 1965, Trăite de pedagogie generale, PUF, sixième edition, Paris. Lipovetsky, Gilles, Vere du Vide. Essais sur l'individualisme contemporain, Gallimard, Paris. Moles, Abrahara, 1980, Psihologia Kitsch-lui, Ed. Meridiane, Bucureşti. Morpungo – Tagliabue, G., 1976, Estetica contemporană, vol. I, Ed. Meridiane, Bucureşti. Pareyson, L., 1977, Estetica. Teoria formativităţii, Ed. Univers, Bucureşti. Philippe, Marie-Dominique, 1991, Philosophie de Van, Tome I, Ed. Universitaires, Paris. Polin, Raymond, 1977, La creation des valeurs, Librairie Philosophique, Paris. Racle, Gabriel, 1983, La pedagogie interactive, Retz, Paris. Sheppard, Anne, 1987, Aesthetics. An mtroduction to the philosophy of art, Oxford University Press.

Oxford-New York.

Vaideanu, George, 1967, Cultura estetică şcolară, E.D.P., Bucureşti. Vianu, Tudor, 1968, Estetica, Editura pentru literatură, Bucureşti. Weber, Jean-Paul, 1972, La psychologie de l'art, PUF, Paris. Wojnar, Irena, 1963, Esthétique et pedagogie, PUF, Paris.

EDUCAŢIA RELIGIOASĂ

1. Credinţă şi educaţie

Percepţia religioasă a lumii poziţionează prin ea însăşi omul şi umanitatea pe traiectul rectitudinii morale. Credinţa slujeşte, aşadar, moralizării autentice a omului. „Credinciosul – consideră Laszek Kołakowski – nu primeşte învăţătura religioasă sub formă de povestiri mitice sau enunţuri teoretice, de la care plecând, el va trece spre concluzii morale. Conţinutul moral este dat direct în actul însuşi de a percepe şi de a înţelege, căci acest act se combină cu un angajament moral” (subl. n.) (1985, p. 220). Omul nu izbândeşte numai prin inteligenţă şi raţionalitate. Sunt situaţii în care aceste acte, profesate unilateral,

conduc mai degrabă la pierzanie, la dezagregare existenţială.

Dacă este adevărat că credinţa acţionează în chip benefic în calitate de mecanism homeopatic, care îi ajută pe oameni la trecerea unor probe ale vieţii, atunci pretenţia adevărului unei credinţe, în sens logic, nu se mai justifică. Chiar şi o iluzie (ceea ce nu este cazul credinţei în Dumnezeu), dacă se dovedeşte a fi utilă şi imprimă o anumită semnificaţie realului, nu mai rămâne o simplă iluzie. De altfel, chiar adevărul logic este definit de lumea noastră şi în termeni de utilitate, credibilitate şi eficienţă pragmatică (ceva există în măsura în care eu cred că există acel ceva). Constituie o naivitate să expulzăm religia pentru că nu parvine la o explicaţie ştiinţifică a realului, din cauza „iraţionalităţii” sale. Se ştie că unii analişti recunosc existenţa unei raţionalităţi sui-generis chiar şi în producţiile mitice, mistice sau metafizice. În gândirea filosofică românească, Nae Ionescu – de pildă – asimilează gândirea de tip religios unei cunoaşteri imediate (1991). Nu vom intra, însă, în prea multe subtilităţi analitice. Chiar dacă religia s-ar reduce numai la credinţă, nu trebuie minimalizat rolul educativ al acesteia. Educaţia – consideră René Hubert (1965, p. 454) – nu poate fi nici exclusiv raţională, nici exclusiv confesională. „Are loc o confuzie a planurilor, în particular o confuzie între obiectivitate şi spiritualitate, care nu poate decât să compromită accesul conştiinţei la un echilibru normal”. Instrucţia, ca proces de spiritualizare a omului, ar fi sărăcită dacă mrs-ar avea în vedere integralitatea; dintre materie şi spirit. „Sarcina educaţiei/concepută în sens spiritual – scrie Rudolf Steiner (1966, p. 20) – este de a dyce cuplul Suflet-Spirit spre o armonie cu un altul, Viaţă-Corp”. Iar dictonul „crede şi nu cerceta” (pus pe seama religiei în mod nejustificat, căci această invitaţie nu o găsim în Biblie) nu trebuie interpretat ca o pledoarie pentru inactivitate în planul

observării şi investigaţiei ştiinţifice, ci, mai degrabă, ca un îndemn la întemeierea unui ideal personal, coerent şi imperturbabil: crede şi nu cerceta temeiul credinţei tale, nu te îndoi

Alături de valenţele morale ale religiei, merită să subliniem şi capacităţile ei în formarea unei imagini globale, holiste asupra existenţei, căci „o atitudine religioasă cu privire la existenţă nu este nimic altceva decât un ansamblu de judecăţi sistematice asupra semnificaţiei acesteia” (Kołakowski, 1985, p. 451). Puţin contează dacă religia reprezintă o imagine reală, în sensul îngust pe care îl comportă acest concept. În fond, care filosofie reuşeşte aşa ceva? Şi, în definitiv, la ce ne-ar ajuta acest lucru? Ce este, în fond, realitatea? Şi de care „realitate” are omul nevoie? Una impersonală, neutră, seacă ori una subiectivizată, contemplată, trăită? Cât priveşte caracterul pretins superfluu al unei credinţe pentru viaţa intimă a copilului, putem spune că aceasta nu constituie o imixtiune care ar leza plenitudinea fiinţei umane, ci, dimpotrivă, ea reprezintă o conduită şi o cerinţă firească, întrucât „reţeaua religioasă... corespunde propriilor sale înclinaţii naturale” şi „nu există copil care va crede în ceva, mai înainte de a se încrede în cineva” (Robinson, 1963, p. 280). Orice pedagogie se ciocneşte de această problemă: dacă un copil poate şi trebuie să acceadă la credinţa religioasă. După unii, această posibilitate este dată de însăşi graţia divină. „Credinţa, în ceea ce are matur, constă în acceptarea ofertei divine: a accede la inaccesibil, a vedea ceea ce este invizibil, a participa la gloria şi la atotputernicia lui Dumnezeu” (Voeltzel, 1960, p. 10). De altfel, trebuinţa religioasă constituie o căutare care se împlineşte la fiecare etapă de vârstă, în funcţie de particularităţile specifice, după cum vom cerceta într-un paragraf special.

În acest context, devine poate mai necesar acel principiu – cu conotaţii didactice – propus de Augustin: „dacă nu veţi crede, nu veţi înţelege”; credem ceea ce înţelegem, dar nu tot ce credem trebuie să şi înţelegem; chiar dacă noi credem ceea ce înţelegem, tot nu suntem capabili de a înţelege ceva care mai întâi nu a fost crezut. Credinţa este o treaptă necesară pe drumul cunoaşterii şi autocunoaşterii. Prin religie, copilul nu numai că este pus în relaţie cu zonele perfecţiunii transcendente, dar – totodată – la nivelul persoanei, se creează o predispoziţie de inserţie a eului într-o regiune de valori profunde, unde viaţa se concentrează, devine mai ardentă, mai personală, mai autentică. De aici decurg şi o serie de consecinţe practice ale credinţei religioase: ea tonifică motivaţiile, îmbie la acţiune temeinică şi facilitează rezolvarea unor sarcini dificile. Fortificarea interiorităţii se sprijină pe credinţă.

De altfel, între credinţă şi educaţie relaţiile sunt de un tip special. Se ştie că educaţia tinde să spiritualizeze mai profund ceea ce natura sau graţia divină a pus în om şi să-l înnobileze cu noi valori. Or, spiritul este o construcţie, o consecinţă a credinţei, inclusiv religioase. Viitorul unui om sau al unei comunităţi se clădeşte plecând de la supoziţia dezirabilităţii şi credinţei că acel viitor este cel ce merită a fi conturat, câştigat, atins. Succesul unui act educativ este dat şi de insistenţa cu care educatorul îşi imaginează contururile personalităţii viitoare şi meditează adânc la toate detaliile acestui profil, fără nimic în plus sau în minus, profil ce poate căpăta valoare operaţională fiind luat drept ghid şi model corector, atât pentru traseul ce-l are de parcurs, cât şi pentru scopul ce-l are de atins.

Elevul are nevoie de credinţa – dar nu prin minciună, frică, inoculare – că ceea ce face este bun, corect, dezirabil. Trebuie să se încreadă în omul de lângă t» l Tt-aunlo r-X Ani-inii Yitn nu «-n – /4 a 1 l-i 1 r. a. 1 n»» în – Po

Educaţia are o nevoie stringentă de credinţă, aceasta trebuind să fie catalizatorul iniţial al oricărei acţiuni pedagogice. Credinţa în ceea ce faci, în felul cum faci, în menirea ce-o ai, în ţinta ce-o vrei atinsă, nu numai că orientează şi luminează calea pe care mergi, dar îţi dă acea siguranţă, certitudine, rectitudine şi fermitate de care tu, ca profesor, ai atâta nevoie. Căci, dacă pleci la drum fără credinţa atingerii unei ţinte, şansele de a o îmbrăţişa sunt minime; te pierzi în meandrele drumului, te rătăceşti în detaliile lui topografice, fără credinţa – şi revelaţia – luminozităţii capătului.

Credinţa neinformată poate aluneca uşor în credulitate şi supunere oarbă faţă de orice sursă ce-şi arogă demnităţi ce nu ţin de spiritul ei. Nu este bine să credem în orice instanţă care are obiectivul ascuns de a ne subjuga. E nevoie de o anumită circumspecţie, de o anumită interogativitate. Credinţa este prefaţată de o minimă punere în chestiune. Dar, după ce treci pragul problematizării, te poţi lăsa purtat de voia ei. Stabilizarea într-un crez este corolarul unei munci cu tine însuţi, cu ideile tale, cu ideile altora. Fără acest exerciţiu purgatoriu de instalare, credinţa ta nu este decât un mod provizoriu de a exista, o stare tranzientă către incertitudine. O incertitudine poate naşte o certitudine dacă este bine cultivată şi profesată. Trebuie să ştim când să ne îndoim şi când să ne oprim din îndoială.

Necredinţa discretă, temporară, care merge spre căutarea unui temei este benefică şi merită chiar toată lauda. Suntem de acord cu observaţia lui Soloviov după care necredinţa onestă, care vrea să se convingă în mod definitiv, nu trebuie condamnată din punct de vedere moral şi religios. Se ştie că Iisus nu l-a condamnat pe necredinciosul Toma, ci l-a convins în maniera în care

acesta i-o ceruse, „în epoci în care domină necredinţa, scrie marele filosof creştin, e important de făcut distincţia cu cefei de necredinţă avem de-a face. Este ea o necredinţă materială, grosolană, una animalică… este ea o necredinţă perfidă care manipulează conştient diferite semiadevăruri din teamă duşmănoasă de adevărul deplin… Sau, în fine, avem de-a face cu o necredinţă pur omenească, onestă, care înseteazǎ de fapt să se convingă de adevăr într-un mod deplin şi definitiv" (1994, p. 217). Drumurile spre adevăr pot fi uneori încurcate, hăţişurile căii te pot pune în dificultate. Dar câtă bucurie te aşteaptă, atunci când acesta se deschide în faţa ta, după zbuciumul unei înverşunate cercetări şi sperate găsiri!

2. Nevoia de transcendenţă a fiinţei umane

Omul are o existenţă multidimensională, raportându-se la realitate nu numai prin raţionalitate sau intenţionalitate pragmatică, ci şi prin simţire şi prin trăire contemplativă. Religia îi oferă omului această şansă de a se proiecta într-un orizont de valabilitate ce transcende orice dat factual. Experienţa religioasă este consubstanţială fiinţei umane. Un loc, un obiect, un act primesc semnificaţii prin relaţionarea lor la nişte repere care le transcend. Însăşi existenţa umană se umple de sens numai într-un sistem de referinţă supradimensionat, prin implicarea unui „altceva", a unui „dincolo". „A trăi ca fiinţă umană – spune Mircea Eliade – este în sine un act religios, deoarece alimentaţia viaţa unois o – ™ – 1

funcţiona fără convingerea existenţei unui real ori a unui mult mai real de natură ireductibilă la lume. „Conştiinţa unei lumi reale şi semnificative – scrie acelaşi istoric al religiilor – este intim legată de descoperirea sacrului" (1990, p. 131). Religia imprimă sens şi direcţie existenţei. „Experienţa religioasă constituie acea mişcare religioasă involuntară, care situează omul în faţa

misterului totalităţii în care este înglobat, îl interpelează şi îl duce la chestiunea sensului existenţei sale” (Vergote, 1964, p. 36). Religia conferă relief şi pregnanţă tuturor întreprinderilor umane.

Experienţa sacrului ţine de natura umană. Prin ea ne putem raporta la o entitate transcendentă. Experienţa ca atare poate fi explicată prin mai multe chei. Rudolf Otto, în binecunoscuta lucrare intitulată Sacrul şi publicată în 1917, vine cu un punct de vedere oarecum deconcertant. El explică funcţionalitatea sacrului prin implicarea iraţionalităţii din om şi nu prin latura luminoasă, respectiv tendinţa omului de ridicare la altitudinea idealităţii metafizice. Sacrul atrage sentimentul spaimei, al groazei, al micimii şi al nimicniciei; în faţa acestuia, omul trebuie să se piardă, să se retragă, să-şi conştientizeze propria nulitate; el provoacă acel mysterium tremendus, prin prea evidenta disproporţie dintre atributele divinităţii şi posibilităţile umane. Sacrul, după analistul invocat, „cuprinde un element de o calitate cu totul specială, care îl face să se sustragă faţă de tot ceea ce noi numim raţional, este complet inaccesibil înţelegerii conceptuale şi, ca atare, constituie o sfârşire, ceva inefabil” (Otto, 1969, p. 19).

Mult mai plauzibil pare a fi punctul de vedere al lui Mircea Eliade, care pune pe seama sacrului funcţia de inserţie profundă a omului în mundan, în cunoaşterea şi interpretarea realului. Prin intermediul sacrului, realul se dezvăluie, lumea capătă un sens. Sacrul „deschide comunicarea între nivele cosmice (Pământul şi Cerul) şi face posibilă trecerea, de ordin ontologic, de la un mod de a fi la altul. Tocmai o asemenea ruptură în eterogenitatea spaţiului profan creează «Centrul» prin care se poate comunica cu «transcendentul»; prin urmare, Centrul fundează «Lumea», făcând posibilă o orientatio. Manifestarea sacrului în spaţiu. are, în consecinţă, o

valenţă cosmologică: orice ierofanie spaţială sau consacrare a unui spaţiu echivalează cu o «cosmogonie». O primă concluzie ar fi următoarea: Lumea se lasă descoperită ca lume, deci Cosmos, în măsura în care se dezvăluie ca lume sacră” (Eliade, 1992, p. 61). Aşadar, sacrul este o trambulină spre înţelegerea şi mişcarea noastră satisfăcătoare în această lume. El se constituie ca o modalitate optimă de lecturare a spaţiului profan.

O religie se caracterizează prin administrarea sacrului. Sacrul este legat de unele lucruri (obiecte de cult), fiinţe (preotul, oficiantul), spaţii (templul, biserica), momente (duminica, ziua de Paşte, Crăciunul etc). Aceasta nu este o calitate intrinsecă, ci una dobândită, oferită prin graţia divină. Un lucru sau eveniment sacralizat va stârni sentimente de veneraţie şi respect. Prescripţiile de gestionare a acestora sunt foarte stricte. Nu poţi uza de sacralitate după pofta inimii. „Sacrul reprezintă, înainte de toate, o energie periculoasă, incomprehensibilă, cu greu maniabilă, eminamente eficace. Pentru cel care vrea să se folosească de ea, problema constă în a o capta şi a o utiliza în interesele cele mai bune, prin protejarea

164 PEDAGOGIE

De sacru „ne apropiem fără însă a muri” (p. 19). Sacrul se disociază de ceea ce este profan. Chiar şi la oamenii cei mai primitivi, cele două domenii rămân iremediabil diferite: ceea ce este sacru pentru un clan, este profan pentru un altul; ceea ce este profan în timpul normal, devine sacru în sărbătoarea rituală. Religia „rezultă din această specializare primă. Ea este instituţia care ocoleşte sacrul de atingerile umane, dar care şi protejează omul de loviturile sacrului” (Reboul, 1992, p. 226). Există o violenţă a sacrilegiului şi a sacrului prost profesat, dar şi o violenţă sănătoasă a administrării cumpătate a divinităţii. Religia instituţionalizată vine să reglementeze aceste raporturi şi schimburi pe care noi ni

le putem îngădui faţă de divinitate. Lumea sacrului se opune lumii profane precum energiile se opun substanţelor. Dacă lucrul posedă prin definiţie o natură fixă, forţa, dimpotrivă, poate să aducă binele sau răul, în funcţie de circumstanţele în care se realizează legătura dintre cele două orizonturi.

Necesitatea interiorizării unor valori sacre, ca o cale de perfecţionare a comportamentului uman spre un orizont moral, este foarte bine surprinsă de Kant: „Binele constă la început în sfinţenia maximelor care-l fac să îndeplinească datoria; şi dacă omul care primeşte în maxima lui puritatea de care vorbim nu e încă, din această pricină, sfânt el însuşi (căci e mare distanţa de la maximă la faptă), mulţumită ei e totuşi pe cale de a se apropia de sfinţenie” (1992, p. 94). Perfecţionarea omului nu se face nici instantaneu, nici definitiv. Ea este asigurată printr-o proiecţie infinită a omului în spaţiul perfecţiunii. Morala creştină, de pildă, este „morala exaltării, morala dragostei şi a dorinţei infinite. Ea vrea să fim perfecţi precum Dumnezeu perfect este. Ea porunceşte spiritului să se dezlipească de materie, după cum fluturele zboară din crisalida sa: căci natura umană finită nu poate să conţină spiritul infinit” (Boutroux, pp. 83 – 84). Coabitarea cu divinitatea presupune o permanentă conversiune. Începutul iluminării şi al conversiunii poate fi spontan, inundând dintr-odată fiinţa, ca în cazul lui Saul, viitorul mare apostol Pavel. Violenţa acestei iluminări este proporţională cu rezistenţa adversităţii.

Structurile spaţio-temporale, ca şi ritmurile cosmice integrative, îşi pun pecetea chiar şi asupra individului autodeclarat nereligios. Atâta timp cât vor dăinui noaptea şi ziua, iarna şi vara, precum şi regularităţile umane adiacente acestor ritmuri, viaţa omului va fi învăluită în faldurile sacralităţii. Chiar şi crizele omului modern sunt de natură religioasă, în măsura în care acestea acuză

absenţa unui sens, ştiut fiind faptul că religia, în esenţă, îl propulsează pe om în vecinătatea unui sens şi a unei împliniri fecunde.

Transcendentul conferă valoare şi semnificaţie imanentului. Într-o lume lipsită de orizonturile transcendente, totul se poate întâmpla. Idealul libertăţii autodeterminate alimentează tendinţele antropocentriste în această lume marcată de secularizare. Cufundarea totală în real, în evenimenţialul comun, provoacă o mare nelinişte care dezorientează. Toate bucuriile lumeşti se ofilesc sau îşi declină limitările, suficienţele. „Mai devreme sau mai târziu, gândirea, arta, viaţa socială se opresc la o limită dincolo de care trebuie să alegi: sau te instalezi în infinitul propriei imanenţe, îmbătându-te cu deşertăciunea acesteia, sau te eliberezi de sufocantele ei limitări, oglindind transcendenta în anpip pî iim”»; r», ™

lumi; transcendenţa nu este un corp străin transplantat în trupul lumii, ci revelaţia profunzimii ascunse a lumii însăşi” (Evdokimov, 1992, p. 135). Unii vorbesc despre caracterul totalitar al creştinismului „nu pentru că el impune fidelilor săi o doctrină uniformă asupra tuturor subiectelor posibile. Totalitarismul creştin este de altă natură: există o credinţă comună şi nu un răspuns comun la toate întrebările” (Monteheuil, 1959, p. 159). Transcendenţa de inspiraţie creştină este un liant, o călăuză a sensurilor şi comprehensiunii umane. Atitudinea religioasă permite omului să atingă plenitudinea umanităţii. Omul, de unul singur, nu se va înţelege şi nu va înţelege lumea lui dacă nu va ralia pe Dumnezeu la toate existenţele. „Omul religios este omul prin excelenţă şi între toate caracteristicile lui, cea religioasă le comandă pe toate celelalte, discriminându-le şi determinându-le” (Meylan, 1939, p. 257).

Ieşirea dintr-un cerc existenţial malefic, cel al

absolutei autodeterminări, poate fi garantată prin raportarea la Fiinţa Supremă. Tot ce există se justifică numai în raport cu absolutul. Acesta constituie originea existenţială a omului. De aici şi dimensiunea instifutiv-acţională a religiei. Mircea Eliade ataşează fiecărei religii o ontologie adiacentă. Religia nu numai că vorbeşte despre o lume, dar instituie o lume. „Ea arată ceea ce este realmente şi făcând aceasta întemeiază o lume care nu este evanescentă şi incomprehensibilă” (1991, p. 124). Omul care rupe orice relaţie cu transcendentul este un om „fără Dumnezeu”, descentrat axiologic, fără repere, fără orientare valorică.

Plecând de la ipoteza că miturile instituie modele de urmat, Eliade reliefează legătura care se poate face între instrucţie, educaţie, cultură didactică şi funcţiile îndeplinite de mituri în societate. „Funcţia dominantă a mitului este de a înfăţişa modele exemplare ale tuturor riturilor şi ale tuturor activităţilor omeneşti semnificative: atât alimentaţia sau căsătoria, cât şi munca, educaţia sau înţelepciunea” (1978, p. 8). Experienţa iniţiatică, ce se consumă atât în actul sacru, cât şi în cel educativ, are ca obiectiv „transformarea unei existenţe în paradigmă şi a unui personaj istoric în arhetip” (1991, p. 134). Din acest punct de vedere, cultura europeană dispune de un întreg şir de modele şi se constituie ea însăşi într-un model cu valoare paradigmatică, inclusiv în plan educaţional.

Vocaţia educativă a religiei se mai manifestă şi pe alt plan. Corpusul ei ideatic se actualizează în ritual, iar acesta trezeşte şi menţine sentimentul participării. Repetarea gesturilor paradigmatice, în contextul liturgic, formează şi cimentează unitatea grupului social, imprimându-i o anumită identitate confesională, culturală sau naţională.

3. Resorturi axiologice ale experienţei sacrului

Educaţia omului este autentică atunci când se

bazează, dar şi fundamentează un sistem axiologic individual, congruent, relativ imperturbabil, incluzând valori fundamentale, constante, care să scape perisabilităţii şi facticităţii cotidiene. Condiţionările cotidiene la care este supus individul, dincolo de realizarea (eventuală)

acordă prea puţină importanţă educării individului în spiritul valorilor autentice şi pentru structurarea unui fundament spiritual întregii sale desfăşurări.

Existenţa noastră nu se poate reduce, la coordonatele strict materiale. Materialitatea poate deveni, uneori, un corsaj şi o piedică a plenarei manifestări a spiritualului, a sensului acestuia. Cum scrie Jean Borella, „departe de a corespunde unei victorii asupra vagului şi imaginarului şi unei cuceriri de real şi concret, reducţia materialistă a lumii la pura corporalitate este o adevărată «dezîncarnare», o adevărată pierdere a sensului realului, un triumf al abstracţiei şi conceptualului. Nu aflăm aici niciun paradox, căci corporalul simplu nu este în el însuşi decât o limită, aceea a lui aici-şi-acum, este ultimul grad al fiinţei în afara căreia nu te mai întâmpină decât neantul” (Borella, 1995, p. 198). Existenţa nu este numai de ordinul concretului, al observabilului, ci şi al potenţialităţii şi dezirabilităţii. Există nu numai ceea ce fiinţează ca atare, ci şi ceea ce poate fi, ceea ce vreau eu să fie sau am nevoie.

Raportarea omului la un plan valoric superior, stabil şi coerent, cum este cel al valorilor religioase, este necesară şi deosebit de fertilă în zilele noastre. „Marcaţi de o situaţie atât de complexă, foarte mulţi dintre contemporanii noştri au destule greutăţi în a discerne valorile permanente; în acelaşi timp, ei nu ştiu cum să le armonizeze cu descoperirile recente. O nelinişte îi urmăreşte şi ei se întreabă cu un amestec de speranţă şi

angoasă asupra evoluţiei actuale a omenirii. Aceasta îi aruncă omului o sfidare; încât, acesta este obligat la un răspuns” (Concile oecumenique Vatican II, 1966, L'Église dans le monde, p. 33). Fără relaţionarea la o dimensiune profundă a existenţei, anume cea conturată de lumea valorilor, însăşi activitatea şi viaţa omului îşi pierd din substanţă. Pentru viaţa umană, lumea valorilor în general este un punct de sprijin în univers, un temei ineluctabil pentru generarea unui surplus de energie spirituală, care ar putea perfecta întreaga existenţă umană. Investiţia în spiritul uman, prin educaţie, are consecinţe inepuizabile. Dacă omul şi-ar înnobila mai atent spiritul, atunci şi ceea ce ţine de existenţa sa concretă ar fi mai uşor şi mai bine realizat. Forţa omului nu derivă dintr-o precaritate a exteriorului care trebuie pregătită sau exploatată de spirit; superioritatea sa ţine mai mult de o disponibilitate funciară către autonomie, specifică interiorităţii. Eul veritabil este cucerit atunci când propria noastră viaţă este condusă către autonomie. „Omul poartă lumea lăuntric, spiritual, tot aşa cum o poartă Creatorul în gândirea şi dragostea Sa. Omul îşi construieşte un univers spiritual, o viaţă interioară; aceasta îl determină, îl defineşte. Iar în lumea lui interioară, vederea spirituală creşte cu fiecare întrebare şi răspuns despre fiinţe şi lucruri, cu fiecare înţeles nou dobândit despre lumea lui Dumnezeu, atât de imensă, de inepuizabilă şi care i se deschide, i se oferă” (Părintele Galeriu, p. 67). Omul este dedicat finalităţii, scopurilor, valorilor. Nu el se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalităţi instituite în spiritul său.

Valorile religioase fortifică interioritatea şi-l direcţionează pe individ spre cu cerirea unei lumi veritabile, întemeiată pe autonomie morală. „Dacă orice etică obligă la ceva dincolo de om – notează Rudolf Eucken –, acest supraum an este i. j. iy

stereotipă...” Activitatea noastră ar trebui să fie condiţionată de impulsuri ce vin din interior. Dar indivizii sunt integraţi în structuri acţionale şi îndemnaţi la fapte prin intermediul diverselor sisteme normative. „Fără un scop superior al existenţei subiective, lipseşte vieţii un sprijin solid şi orice consistenţă; ea nu poate, deci, în ciuda unei plenitudini a exteriorului, să scape de vid şi de disoluţia interioară” (Eucken, 1912, p. 151).

După Louis Lavelle, viaţa fără religie echivalează cu viaţa inautentică şi cu existenţa descentrată axiologic. Nu există valoare care să nu implice, în cele din urmă, un caracter religios. „Religia – consideră filosoful valorilor – este actul care transcende oricărui relativ, ea găseşte în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm şi care absolutizează şi valorizează orice relativ” (1954, p. 492). Valorile religioase sunt valorile prin excelenţă, deoarece:

toate valorile autentice aparţin credinţei; valorile credinţei ne obligă să trecem dincolo de sensibil, printr-un act de consimţământ pur, sensibilul fiind o cale de acces spre transcendent;

valorile religioase presupun subordonarea faţă de un principiu care ne depăşeşte, dar care are demnitatea de a regla şi valida comportamentele şi raţionamentele noastre; religia este singura instanţă pe care omul o acceptă atunci când este judecat. Religia nu rezidă numai în sentiment, nici numai în gândire. Ea face să „coboare” absolutul valorii în datul concret şi în relativ. Ea asigură comunicarea permanentă a transcendentului cu imanentul (1954, p. 499).

La valoarea religioasă se poate accede în intimitate şi prin punerea în paranteze a unei părţi din şinele participantului la actul sacru. În procesul apropierii de divinitate pot fi întâlnite două atitudini, după cum

apreciază Tudor Vianu: una de înălţare, de raportare la ceva mai presus de noi, şi alta de adâncire, de interogare a propriei subiectivităţi. Valorile religioase fac parte dintr-un grup mai larg, acela al valorilor-scopuri absolute, spirituale, sporitoare pentru individ şi omenire. Valorile religioase nu sunt integrabile, nu se structurează pe baza altora, ci sunt integrative, în sensul că înglobează, unifică, constituie într-un tot solidar şi coerent toate valorile cuprinse de conştiinţa omului. „Prin valorile religioase se înalţă arcul de boltă care uneşte valorile cele mai îndepărtate, adună şi adăposteşte pe cele mai variate. Un individ poate cuprinde mai multe valori, pe cele mai multe dintre ele, dar legătura lor unificatoare va lipsi atâta timp cât valoarea religioasă nu li se adaugă" (Vianu, 1982, p. 102). După cum putem observa, punctul de vedere al lui Vianu este coextensiv cu cel al lui Lavelle.

Valorile sacre se prezintă, deci, ca o emanaţie a orizontului transcendent. Există o normativitate puternică, în calitate de dat aprioric, ce întreţine manifestările credinţei. Cum arată Raymond Polin (1961, p. 233), normele religioase determină supunerea şi ascultarea faţă de un transcendent necondiţionat. De aceea, acţiunea comandată de către normele sacre este întotdeauna lipsită de o serie de antecedente axiologice (judecăţi, ierarhii, axiome) şi poate degenera relativ uşor într-o conduită mecanică sau servilă. Este cazul în care ne putem întreba, totuşi, dacă nu cumva individul care se cantonează exclusiv (teoretic se poate admite această situaţie) spre valorile religioase – respingând cu obstinaţie toate

Educaţia religioasă construieşte, pe lângă baza de cunoştinţe datorate educaţiei secularizate, şi ceva în plus: ea are în vedere şi de ce-ul vieţii, al existenţei, întrebarea întrebărilor dintotdeauna. Pregătirea pentru întâmpinarea şi raportarea la divinitate are repercusiuni benefice asupra

înţelegerii şi raportării eficiente la realitate.

Omul nu are o prezenţă unidimensională, pur intelectuală, ci este şi o fiinţă ce simte, trăieşte realitatea şi prin alte tipuri de raporturi, întreţinute cu aceasta, direct sau indirect. „Sentimente de supunere şi de veneraţiune – scrie Fr. Paulsen – de dorul desăvârşirii de care i se umple inima în faţa naturii şi istoriei determină mai nemijlocit şi mai adânc legătura lui intimă cu realitatea, decât o pot face ideile şi formulele ştiinţei. Din ele răsare încredinţarea că lumea nu este un joc fără noimă al unor forţe oarbe, ci revelaţia a ceva bun şi mare, pe care cu bucurie poate să-l recunoască drept înrudit cu propria sa natură intimă. Căci aceasta este esenţa proprie a oricărei credinţe religioase, anume încredinţarea că în aceea ce eu iubesc şi cinstesc ca ceea ce e mai înalt şi mai bun, mi se relevă natura adevărată a realităţii, siguranţa că binele şi perfecţiunea, spre care se îndreaptă dorinţa cea mai adâncă a voinţei mele, sunt temelia şi scopul tuturor lucrurilor” (1924, p. 27). Ascultarea de o instanţă supraomenească este binefăcătoare. Dacă există o frică faţă de Dumnezeu, aceasta nu este depresivă, ci benefică; ea acţionează ca o putere de înfrânare şi control, fiind antemergătoare conştiinţei morale. „Legile omeneşti – scrie George Bota – sunt abstracţiuni puse în fraze, în cuvinte şi nu au posibilitatea, oricare le-ar fi puterea, să urmărească pe om în toate acţiunile sale. Ele nu pot reglementa decât exteriorul fiinţei omeneşti sau foarte puţin interiorul. Sunt atâtea mijloace să te furişezi, să scapi de ochiul legilor omeneşti” (1929, p. 33). „Ochiul” lui Dumnezeu este o supranormativitate care dă sens şi consistenţă normelor umane.

Vom conchide spunând că acum, ca şi la începutul secolului, rămâne la fel de actual gândul profund al filosofului R. Eucken: „Epoca noastră conţine evident probleme mari; aceste probleme pot fi rezolvate numai

dacă viaţa noastră este mişcată dinăuntru în afară” (1924, p. 28). Şi ce mijloace mai eficiente pot fi invocate, pentru reformarea spiritului omului şi al comunităţii, decât educaţia şi religia, educaţia în favoarea valorilor autentice şi credinţa noastră strămoşească – creştinismul?

4. Conţinutul educaţiei religioase

Educaţia religioasă nu va rămâne o problemă privată a fiecărui individ; ea cere o rezolvare a comunităţii şi instituţiilor care o deservesc. Cum şcolii îi revin sarcini pe direcţia dezvoltării şi formării intelectuale, morale, estetice, patriotice etc., de ce ar rămâne pe dinafară educaţia religioasă? Nu avem nevoie, oare, de un om complet, bogat echipat sufleteşte şi intelectual? „Primul serviciu pe care religia îl poate face şcolii este ca şcoala să poată restaura în elevi integritatea raţiunii o.ro + liiili. – «+ – 1 r” 1”.

ţământul, în ansamblul său, prin şcoală cât şi prin universitate, este impregnat de o filosofie generală care nu se dăruie decât experienţei sensibile, faptelor şi cifrelor, dezagregă raţiunea şi neagă puterea proprie de percepţie, ca şi certitudinile cele mai valabile de care inteligenţa umană este capabilă – şi prima dintre acestea este cunoaşterea raţională a existenţei lui Dumnezeu; atât timp cât se va cultiva o informaţie haotică în locul unei cunoaşteri integrate şi a unei unităţi spirituale, baza şi aşezămintele naturale pe care convingerile religioase le pot cultiva la tineri rămân ingrate şi sterile” (Maritain, 1969, p. 154). Încât, educaţia religioasă ar putea atenua din unilateralitatea deplasării spre raţionalitatea sau pragmatismele excesive, în beneficiul unei culturi a sufletului şi spiritualului, atât de necesară oamenilor secolului nostru. Educaţia religioasă şi catehizarea presupun o introducere a subiectului în marile mistere, facilitând întâlnirea şi înţelegerea religiei şi tradiţiei

creştine. Experienţa religioasă îl face pe om să înţeleagă şi să acţioneze mai bine, îl invită la reflecţie, îl luminează interior. Religia este, înainte de toate, un sistem de norme morale; ea răspunde unei exigenţe supreme şi fundamentale: ascultarea şi supunerea faţă de transcendenţă. „Dumnezeu nu mai este adorat şi temut ca un stăpân, ci e iubit ca un tată. Fiecare din noi se poate simţi una cu dânsul; şi viaţa creştină e traiul la un loc cu Dumnezeu” (Boutroux, p. 59). Creştinismul nu este un simplu codice moral, ci un răspuns structural al vieţii noastre atunci când ne confruntăm cu o alteritate, invitându-ne să trăim în armonie cu ceilalţi (Greeley, 1978, pp. 14 – 15). Creştinul înţelege viaţa în plenitudinea ei prin „dragostea nesfârşită şi plină de lumină, care face bucuria vieţii prezente şi ne este o garanţie şi o anticipare a fericirii veşnice. Viaţa creştină este, prin urmare, viaţa fericită” (Boutroux, p. 61). Nu este vorba de o searbădă fericire trecătoare, ci de o stare de beatitudine şi de încredere în tine, în alţii, în prezent, în viitor.

Educaţia religioasă are drept obiectiv cultivarea şi dezvoltarea religiozităţii la individul copil sau adult. Esenţa religiei constă în fenomenul de credinţă. Religiozitatea este o stare psihică derivată din credinţa într-un principiu suprem, etern şi imuabil. Este religioasă acea persoană care este convinsă că întregul univers este stăpânit şi direcţionat de o putere absolută şi imperturbabilă: Dumnezeu. De aici derivă şi sentimentul de respect şi de veneraţie faţă de această instanţă transcendentă. Sfinţenia este corolarul vieţii religioase şi constituie întruparea în actit a cumulului de trăiri şi sentimente, respectiv interiorizarea acestora şi convertirea lor în acte de viaţă. Orice act religios mai implică o serie de elemente, cum sunt noţiunile, simbolurile, concepţiile de viaţă sau morale, dogmele, axiomele, idealurile, convingerile, comportamentele etc. Ca practică paideică, educaţia

religioasă creştină, de pildă, are ca proiect formarea şi desăvârşirea profilului moral-creştin, însumarea la nivelul uman a unor virtuţi inspirate de exemplaritatea divină, într-un fel „dumnezeirea” omului, în măsura „coborârii” acestui atribut la dimensiunea şi condiţia umanului. „Educaţia religioasă – scria Ion Găvănescu la începutul secolului – este producerea şi dezvoltarea acelui sentiment superior de legătură între om şi ceva mai presus de omenire, mai presus de raporturile ei pământeşti, mai presus de toate interesele vieţii trecătoare; sentiment de lecătură cu ceva veşnic şi nesunus concentiei noastre snatiale. un suflet.

O definiţie demnă de reţinut a educaţiei religioase aflăm şi în Catehetica părintelui profesor D. Călugăr: „educaţia religioasă creştină este o acţiune specific umană, care se desfăşoară conştient de către un educator, conform unui plan şi unei metode bine precizate. Ea este susţinută de iubire, de încredere, de libertate şi de harul lui Dumnezeu, şi are drept scop realizarea caracterului religios-moral cu desăvârşirea lui în personalitatea creştină (subl. n.)” (1984, p. 75).

Din definiţiile de mai sus, dar având în minte şi alte încercări de surprindere a specificului educaţiei religioase, se pot extrage următoarele trăsături ale acesteia:

doar omul poate fi educat în perspectivă religioasă; această latură formativă, ca şi educaţia în general, nu poate fi apanajul lumii animale;

presupune, în afară de om, prezenţa dimensiunii transcendente, a unui factor informant mai presus de om şi de lume;

În formarea religioasă a omului, libertatea este premisă şi rezultat al actului paideutic; este exclusă orice formă de constrângere sau supunere;

educaţia religioasă presupune o serie de tactici

procedurale şi metodologice deliberate şi conştiente, dimensionate de factorii care înfăptuiesc o atare educaţie;

Intenţionalitatea acestei laturi a educaţiei este imprimată şi de prezenţa unui scop, a unui proiect al devenirii personalităţii umane în perspectiva unor valori ce merită să fie încorporate de individul copil sau adult.

Educaţia religioasă nu-şi poate atinge obiectivele propuse dacă rămâne heteronomă şi autoritară şi nu ajută la eliberarea conştiinţei de corsajul constrângerilor şi al fricii. Educaţia intelectuală şi cea morală deschid anumite căi, prima spre descoperirea şi înţelegerea universului vizibil, a doua pentru solidarizarea conştiinţelor şi întărirea autenticităţii relaţiilor interumane. Pedagogul român G.G. Antonescu gândeşte educaţia religioasă în cadrul educaţiei integrale, iar apropierea faţă de Dumnezeu se va face „şi prin gândire, şi prin sentiment, şi prin voinţă” (1937, p. 116). Marile religii confesionale conduc către realizarea unei autonomii supreme. Aceasta este asigurată prin oferirea unor soluţii generale, susceptibile de a se mula şi de a da răspuns la probleme complicate ale existenţei. Valorile promulgate de religie transcend, totuşi, generalitatea abstractă, devenind bunuri încorporate şi operaţionale pentru fiinţe, oricât de particulare ar fi ele. Aceste valori, cu toate că sunt elemente ale patrimoniului cultural comunitar, se sedimentează adânc în mentalitatea individuală, sub forma unor sinteze subiective, particulare, dar cu o forţă diriguitoare manifestă şi profitabilă.

Educaţia religioasă se poate realiza direct, prin instrucţie, prin însuşirea teoretică a fenomenologiei religioase, a adevărurilor de credinţă cuprinse în marile scrieri sau canoane (Sfânta Scriptură, Sfânta Tradiţie etc). Dar ea se poate insinua şi indirect, prin modelare, prin educarea caracterului şi a voinţei, prin formarea personalităţii religioase. Cunoaşterea Evangheliilor – de

pildă – este necesară, dar nu înseamnă încă educaţie, împlinire fecundă a fiinţei. Pentru individ, învăţăturile cuprinse în aceste scrieri trebuie să devină act autoconsimţit al asimilării valorilor la nivelul comportamentului. Religia are menirea să încingă mijlocul copilului cu adevărul şi să-l îmbrace cu zaua dreptăţii – cum plastic scrie Gh. Tomulescu (1933, p. 5). „Problema de căpetenie a învăţământului reiicrir»;

Iese, ca un mod firesc, practica virtuţii prin împlinirea datoriilor creştineşti. În acest învăţământ, totul atârnă – aşadar – de tendinţa ca el să fie simţit, interiorizat şi ca orice învăţământ fără suflet, fără inimă şi orice recitare fără gândire şi fără simţire, să fie din capul locului înlăturate” (Tomulescu, 1933, p. 10). În mai toate încercările de teoretizare a educaţiei religioase se insistă asupra dimensiunii practice, a necesităţii convertirii faptelor de conştiinţă în fapte de conduită, în activităţi concrete, în virtuţi exemplare.

Educaţia religioasă trebuie să se sprijine pe autonomizarea persoanei şi să confere libertăţii umane un sens superior. Ea nu va încerca să-l izoleze sau să-l excludă pe om din universul profan, laic. Laicitatea autentică nu înseamnă o respingere a religiozităţii. „Ea este refuz al confuziei domeniilor, refuz al intervenţiei principiilor sau al forţelor religioase într-un domeniu – politic, ştiinţific sau un altul – care nu ţine de ele” (Vandermeersch, 1985, p. 62). Ultimele concilii ale Vaticanului exaltă o educaţie religioasă în care libertatea de conştiinţă să fie valoarea supremă. Omul este liber să creadă, dar, la fel de bine, este liber să nu creadă sau să creadă altfel decât congenerii lui. Conştiinţa religioasă este necondiţionată, iar răspunsul prin credinţă al omului faţă de Dumnezeu va fi voluntar. Dacă libertatea nu are o valoare absolută, ea nu mai are niciun sens. Scopul oricărei educaţii religioase

autentice se conturează ca un nou umanism în cadrul căruia omul se defineşte prin libertate şi responsabilitate în faţa sinelui, a comunităţii şi a istoriei.

Unii observatori convin că ruptura dintre religie şi viaţă constituie sursa dezordinii spirituale de care mulţi suferă astăzi. Dacă această ruptură este programatică şi începe din copilărie, şansele spiritualizării depline se realizează mai dificil. Este dreptul copilului sau al adolescentului de a fi instruit chiar de către şcoală în perspectiva valorilor religioase, care joacă un rol esenţial în viaţa omului. „Demnitatea inalienabilă a omului, libertatea, justiţia, solidaritatea, pacea rămân impregnate de spiritul creştin. Fără conţinutul lor creştinesc, ele ar fi şi sunt concepte formale, echivoce, care pot fi manipulate după voinţă... Mesajul creştin dă nu numai un răspuns teoretic-abstract, ci unul extrem de practic şi concret la problema valorilor şi normelor fundamentale” (Kung, 1988, p. 21). Dacă ne propunem să realizăm un om care să aspire la desăvârşire, atunci nu se va ocoli spiritualizarea sa prin introducerea metodică în religia în care s-a născut sau la care a aderat. Nu mai poţi fi astăzi om cultivat şi moral, o persoană integrală din punct de vedere psihic şi comportamental, fără cunoaşterea şi profesarea unor valori pe care religia le promovează mai mult decât alte forme de spiritualitate.

5. Finalităţile educaţiei religioase

Educaţia religioasă contribuie din plin la formarea individului, la implicarea lui responsabilă în viaţa activă şi în social. Şcoala publică laică crede că formarea civică şi patriotică nu ar avea nicio tangenţă cu instruirea religioasă a tânărului. Relativismul social şi ideologic îşi are sorgintea şi în precaritatea referinţelor

să fie permisivă faţă de educaţia religioasă instituţionalizată, ca o manieră de cunoaştere şi racordare

opţională la sisteme de valori alternative. Locul religiilor în şcoală se mai justifică şi prin asigurarea unei culturi generale integrale, ca o componentă indispensabilă a comportamentului solidar, civic superior.

Dimensionată şi realizată în acord cu necesităţile psihice specifice fiecărei vârste în parte, educaţia religioasă are mai întâi o funcţie informativă, respectiv de punere la dispoziţia elevilor a unui set de cunoştinţe specifice, cu caracter teologic, dogmatic, liturgic, de istorie şi filosofie a religiilor, dar şi un pronunţat caracter formativ, de interiorizare şi traducere în fapte de viaţă a normelor religioase, în ultimă instanţă, religia va oferi omului un ansamblu de valori spirituale, de ordin moral – dar nu numai – care-l va ghida în toate întreprinderile sale, inclusiv în cele cu implicaţii pragmatice. Interiorizarea valorilor spirituale religioase se va finaliza printr-o serie de comportamente ale copilului în relaţiile cu propriul eu, cu alţii şi cu transcendenţa. Trebuie accentuat asupra faptului că educaţia religioasă nu se va rupe de alte laturi ale educaţiei care cultivă spiritul; ea este legată de educaţiile estetică, morală, civică pe care le fortifică şi din care îşi extrage, secvenţial, unele premise şi temeiuri. Educaţia religioasă reprezintă un aspect al educaţiei pentru valori, un moment al instrucţiei integrale. Raportul dintre informativ şi formativ în cazul educaţiei religioase se va stabili circumstanţial, în funcţie de premisele de la care se pleacă în concretizarea acesteia, de particularităţile de vârstă şi cele individuale ale copiilor şi tinerilor, de contextul cultural în care se realizează ea, de specificitatea demersului curricular care se derulează la fiecare lecţie în parte.

Prin educaţia religioasă se asigură un sens al vieţii credincioşilor, o direcţie şi un mod de a exista, o perspectivă care depăşeşte imediatul faptic. „Se poate observa că oamenii care trăiesc numai pentru scopuri de

perspectivă scurtă trăiesc greşit şi, până la urmă, trebuie să se confrunte cu prostia unei astfel de orientări în viaţă. Mulţi dintre ei ajung să apeleze la consilierea spirituală tocmai pentru că au ajuns să vadă că «sensul», în ultimă instanţă fără sens, pe care şi-au bazat viaţa, nu mai are niciun sens pentru ei. În cele din urmă, ei ajung la punctul în care trebuie să recunoască împreună cu Ecleziastul: «Tot ce am făcut este deşertăciune» „(Adams, 1993, p. 37). Captarea unui sens ţine, în mod evident, de formarea religioasă.

Idealul educaţiei religioase nu poate fi decât unul integralist; el constă „în a cultiva toate forţele de care dispune omul ca fiinţă psihofizică, precum şi valorile ideale menite să inspire pe cele dintâi şi să le dea direcţie; cu alte cuvinte, educaţia va tinde continuu la realizarea valorilor ideale şi la idealizarea forţelor reale, deci la idealismul activ” (D. Radu, 1990, p. 32). Educaţia creştină urmăreşte realizarea comuniunii omului cu Dumnezeu, ceea ce presupune din partea omului o permanentă purificare de patimi şi o creştere în virtute. Acest lucru se realizează prin participarea activă a individului la activităţile bisericii, în primul rând la cele cu caracter spiritual. Prin educaţia creştină se urmăreşte formarea şi perfectarea a doua componente de bază: sufletul şi trupul. În tradiţia creştină, trapul nu este un simplu depozitar sau o umbră a sufletului, ci un element esenţial al naturii omeneşti care merită un tratamprit «np-i-ii n-cim – o, >-ţi = ... i j-*:

Formarea caracterului şi a personalităţii desăvârşite este ţinta prioritară a educaţiei religioase. Spre acest ideal se ajunge prin scopuri care urmăresc cunoaşterea şi interiorizarea unor valori morale, estetice, intelectuale care, îngemănate, strânse laolaltă, pot garanta atingerea finalităţii propuse. F.W. Foerster, în lucrarea Şcoala şi caracterul, cere ca în şcoală îngrijirea morală a sufletelor

să fie aşezată pe o temelie religioasă. Căci nu poate exista o cultură a conştiinţei fără un cult al misterelor religioase. Sufletul uman şi-a aflat destinul suprapământesc pe baza mărturisirilor şi a experienţelor religioase. „Cu cât influenţa din ce în ce mai mare a liberei cugetări va îndepărta şcoala laică de cura de suflete, religioasă, pentru a îndruma numai înspre partea intelectuală, cu atât mai mult institutorii laici vor simţi că fără inspiraţii morale înalte, şcoala, organizarea şi rezultatele ei nu-s decât mecanisme cărora le lipseşte ceva şi care, din lipsă de putere vitală, vor ajunge să se oprească din mers… Orice educaţie pentru viaţa civică cere neapărat şi cultura conştiinţei… Religia vorbeşte singură limba primitivă a sufletului, care n-ar putea să renunţe la a o asculta” (Foerster, p. 222). Şi perceperea «estetică a realităţii sau a artei este facilitată de prezenţa fiorului metafizic, de adâncimea sentimentului nutrit faţă de transcendenţă. Religiozitatea se poate transfera şi difuza înspre sferele cele mai diverse ale acţiunii umane. Până şi economicul poate fi dimensionat religios, prin impregnarea lui cu o serie de exigenţe moral-religioase care-i pot asigura o nouă demnitate, atenuând sau aneantizând mercantilisme sau pragmatisme împinse până la extreme inumane. Cum remarcă Marc Oraison, posesia în sine nu devine o valoare morală; proprietatea „privată” devine cel mai adesea „privantă”, în sensul că ea presupune o deposedare a altuia (1970, p. 52). Achiziţionând un Rembrandt, îi privez pe alţii de posibilitatea de a-l contempla.

Educarea tineretului în spirit religios este şi o problemă de îmbogăţire şi continuitate spirituală la nivel individual sau social. O societate izbândeşte şi rezistă în istorie şi prin forţa religiei pe care o practică. Misionarismul nostru creştin, urmărind întărirea credinţei şi apărarea împotriva sectarismului şi ateismului de factură distructivă, ar putea favoriza educaţia religioasă.

Să ne gândim la istoria românilor, în care credinţa creştină a jucat rolul de scut şi factor de rezistenţă în faţa vitregiilor vremurilor.

Tendinţa împlinirii fiinţei umane este presupusă de conştiinţa religioasă. Impactul acesteia faţă de climatul social este de netăgăduit. Datorită religiei, omul şi societatea se înscriu pe făgaşul progresului firesc. „Punctul de plecare al educaţiei creştine – scria S. Mehedinţi – e acesta: perfecţiunea nu e cu putinţă, e posibilă totuşi perfecţionarea. A face deci din poporul nostru un popor de sfinţi, asta nu stă în cadrul firii omeneşti. Să-l apropiem însă de învăţăturile Evangheliei, asta se poate oricând” (1935, p. 27). Şi tot cunoscutul om de cultură invocat atrăgea atenţia asupra caracterului dăunător al constrângerii în realizarea educaţiei religioase: „Putem merge pe urmele lui Iisus, dar nu prin legi şi regulamente, ci prin oameni, punând la posturile de comandă pe cei cu reală înzestrare etică şi impunând maselor regimul de muncă cel mai potrivit cu nevoile fazei de civilizaţie şi de cultură în care ne aflăm, pentru a da şi oamenilor de rând măcar

Desigur că realitatea culturală, în care individul se inserează, nu este întotdeauna favorabilă şi permeabilă spiritualităţii religioase. Mediul de primire al individului manifestă uneori reticenţe sau se dovedeşte ostil religiei. Numai că acest mediu nu trebuie să fie hotărâtor pentru buna expansiune a conştiinţei religioase. Mediul socio-cultural de adaptare poate fi, într-un anumit sens, depăşit, ocolit, remodelat. Educaţia nu înseamnă o transformare intempestivă, radicală a omului în funcţie de mediu, ci şi o schimbare a mediului în conformitate cu posibilităţile sau dezideratele individului. Educaţia nu trebuie înţeleasă doar ca o formă de conformism. Se cere a fi depăşită logica naivă, după care se judecă, uneori, importanţa educaţiei

pentru valorile credinţei: „Discursul actual se joacă între două logici: religia, problemă privată, când este considerată ca non-integristă; religia, afacere publică, atunci când este considerată integristă” (Bauberot, 1990, p. 105). Nu se cuvine ca religia să devină un instrument de care să ne folosim în funcţie de interese şi circumstanţe trecătoare.

Se ştie că idealul educaţional este o abstracţie, un model funcţional cu forţă ademenitoare pentru individ. El este o „linie de fugă” spre care se îndreaptă acesta, este paradigma perfectă de personalitate pe care şi-o propune o persoană, o societate, o epocă. Chiar dacă idealul este o construcţie abstractă, trebuie să păstreze o legătură cu realitatea, adică să fie compatibil cu alte finalităţi care prezidează socialul, şi se cere a fi pe „măsura” indivizilor concreţi, ca aceştia să tindă, secvenţial, asimptotic spre dimensiunile şi „zările” desăvârşirii idealului. Că ceva din idealul preconizat rămâne irealizabil, aceasta ţine de specificul şi demnitatea lui. Întotdeauna va mai rămâne un „rest”, care este de neatins. Idealul religios vizează raportul omului cu Dumnezeu, apropierea fiinţei limitate de fiinţa infinită. Dar apropierea nu poate merge până la identificare. Omul nu are acces la condiţia lui Dumnezeu. Însă el trebuie să ţintească la a ajunge în împărăţia perfecţiunii, ştiind că aceasta este doar o condiţie amânată – prin trecerea pragului acestei vieţi. „Omul, ca persoană spirituală, constituie o breşă în natură; pentru ca el să depăşească organicul, trebuie el însuşi să meargă să caute idealul pe care-l are a realiza. El dispune de puterea de a cunoaşte obiectiv realitatea şi ceea ce ţine de fiinţa lui. El singur din lume are acces în regatul adevărului” (Kriekemans, 1967, p. 84). De aceea, idealul educativ creştin vizează instaurarea perfecţiunii de dinaintea păcatului originar. Prin căderea omului în păcat, s-a stricat ordinea statornicită de divinitate. Cucerirea stării

anterioare păcatului săvârşit de protopărinţi se realizează neîncetat, de către fiecare fiinţă în parte. Iar această operă se împlineşte – după cum susţin marii teologi – şi prin implicarea graţiei divine. „Suntem chemaţi a ne elibera de tirania instinctelor noastre inferioare. Dar omul, prin el însuşi, nu poate să-şi asume această sarcină. El are nevoie de o renaştere supranaturală” (Kriekemans, 1967, p. 87). Iisus Hristos este norma fundamentală, paradigma existenţială de la care se va inspira adevăratul creştin în acţiunile sale. În măsura în care noi ne dăruim Lui, şi Dumnezeu coboară în noi. „Fiţi dar următori ai lui Dumnezeu, ca nişte fii iubiţi” (Efeseni 5, 1) – ne cheamă Sfântul Apostol Pavel. Şi acest travaliu se cere a fi făcut „până vom ajunge toţi la unitatea credinţei şi a cunoaşterii Fiului lui Dumnezeu, la starea bărbatului desăvârşit, la măsura vârspţi ripniinătăt; mi HrioM”.

Îndeamnă să-l imităm pe El, să-l urmăm exemplul şi nu să fim egalii Lui. Hristos este un model care transcende omului; acesta din urmă pretinde şi caută a-L egala, fără însă a atinge statutul său.

Stă în puterea firii ca tot ce există să aspire către perfecţiune, către atingerea unei plinătăţi care este specifică vieţii înseşi. Alinierea la perfecţiunea emisă neîncetat de divinitate îl înalţă pe om ca individ şi specie, ajungând la o distanţă imensă de cele mai elementare forme de existenţă şi manifestare a materiei. Superioritatea omului rezidă nu în structuralitatea avansată a materiei ce-l compune, ci în spiritul unic ce-l animă. El se dovedeşte a fi, în tradiţia creştină, cea mai frumoasă realizare a Creaţiei de care însuşi Dumnezeu este mândru.

Educaţia pare a fi cea mai dificilă artă, realizată în numele moralizării şi perfecţionării personalităţii umane. Între pedagogie şi teologie relaţiile trebuie să fie mai

strânse. Ca ştiinţă teoretică, dar şi ca disciplină practică, pedagogia atinge profunzimile umane, avute în vedere şi de teologie. Problema autonomiei omului, a raportului dintre educator şi educat, chestiunea valorilor ţine şi de pedagogie şi de teologie. Ambele trasee au în vedere formarea şi desăvârşirea fiinţei. Această împlinire implică nu numai cooptarea, dar şi angajarea unor mijloace specifice, care pot conduce spre finalităţile trasate. Ca şi în cazul educaţiei în genere, nu stipulăm supremaţia scopului asupra mijloacelor desfăşurate pentru atingerea lui, ci corelativitatea acestora. Nu se realizează educaţie religioasă prin mijloace dictatoriale, prin obligare, prin supunere. „Drumul omului spre libertate e calea prin care este posibil a-L întâlni pe Dumnezeu; este, în acelaşi timp, singurul drum prin care Dumnezeu poate să ateste prezenţa sa şi să lase urme în istorie. Fără Dumnezeu, omul nu va ajunge la desăvârşirea sa; dar, la rândul său, fără om, problema lui Dumnezeu nu găseşte nicio înrădăcinare” (Martínez de Pison Liebanos, 1995, p. 548). Omul şi Dumnezeu se presupun şi se condiţionează reciproc: fără Dumnezeu, omul este prea puţin; fără om, Dumnezeu este „prea mult”.

6. Statutul educaţiei religioase în şcoala românească

Statutul religiei, în vremurile de restrişte, poate fi un barometru al ne-libertăţii oamenilor şi al autoritarismului unui regim socio-politic. Îndepărtarea religiei din societate nu este nici necesară şi nici uşoară, dacă cineva ar urmări acest lucru. Chiar dacă, în anumite momente, ea a fost marginalizată, aceasta s-a întâmplat din cauza faptului că pe intervale scurte religia poate fi formal repudiată, la nivel instituţional, statal – de pildă –, dar niciodată societatea nu ar putea suporta la infinit lipsa religiei. Cât priveşte insinuarea comportamentului religios la nivel individual, este greu de crezut că omul poate fiinţa în afara unor repere transcendente.

După o perioadă lungă de îndoctrinare din perspectiva unei singure concepţii – cea marxist-leninistă –, religia, ca şi alte forme de spiritualitate sau de comnntmmpnt îşi rprpnrliră – nu Hrent – minri «şi înntrii rare în resiffiul totalitar a

176 PEDAGOGIE

corpus social reclamă şi impune realizarea unei colaborări a instanţelor mai mult sau mai puţin specializate, în direcţia revitalizării moral-spirituale a poporului nostru. Iar, printre aceste instanţe, religia ocupă un loc aparte.

Biserica încetează a mai fi un „ghetou liturgic" (I.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, p. 154), ieşind cu demnitate pe arena socialului. Ea are de construit conştiinţe, suflete; se cuvine ca ea să devină mai ofensivă, oferind alternative de viaţă, având iniţiative caritabile, implicându-se în multiple întreprinderi culturale şi sociale. Rămâne de actualitate îndemnul lui Emile Boutroux de la începutul secolului: „Creştinismul trebuie negreşit să se adapteze la viaţa reală, dacă vrea să fie altceva decât un vis sublim şi efemer, dacă vrea să devină el însuşi o realitate. Şi viaţa reală conţine: grija existenţei, a traiului bun şi a libertăţii exterioare, ştiinţa, filosofia, politica, artele, literele, cultul religios, într-un cuvânt, toate manifestările naturale şi toate formele tradiţionale ale activităţii omeneşti" (Boutroux, p. 64).

S-a ajuns, deci, la înmulţirea stimulilor culturali de sorginte religioasă prin mass-media, prin conferinţe ale diferiţilor misionari sau prin introducerea unor noi discipline şcolare în planurile de învăţământ.

Analizând aceste realităţi dintr-o perspectivă pedagogică, nu putem să nu ne punem mai multe întrebări: constituie credinţa religioasă o nevoie imperioasă a omului care trebuie satisfăcută? Este necesară realizarea unei educaţii religioase instituţionalizate? Dacă da, cine o va

face? Care ar fi conţinutul şi obiectivele educaţiei religioase? Unde şi prin ce metode ar fi aceasta posibilă?

Toate cele relevate în paragrafele anterioare constituie argumente care ne determină să pledăm în favoarea promovării educaţiei religioase. Ea şi-ar găsi locul printre componentele clasice sau s-ar răsfrânge, într-un mod corespunzător, în ceea ce deja s-a încetăţenit sub denumirea de „noile educaţii”. În niciun caz nu suntem de acord cu subordonarea întregii educaţii perspectivei religioase.

O poziţie echilibrată este adoptată de René Hubert, care pune pe acelaşi plan educaţia religioasă cu cea artistică şi cea filetică (educaţia sentimentului iubirii), toate cele trei laturi fiind subordonate educaţiei estetice. Chiar dacă subordonarea educaţiei religioase celei estetice poate fi pusă în chestiune, finalităţile şi etapele educaţiei religioase, consemnate de pedagogul francez, pot fi reţinute ca sugestii pentru un eventual cadru metodologic, adaptat condiţiilor noastre culturale.

Date fiind caracterul problematic şi noutatea (relativă, însă) a educaţiei religioase în spaţiul nostru spiritual, considerăm că e nevoie de multă precauţie în circumscrierea acestei activităţi. Dacă perimetrul informai (reprezentat îndeosebi prin mass-media) este mai puţin abil din punct de vedere pedagogic, educaţia religioasă, realizată în şcoală, nu poate fi lăsată nici la discreţia amatorismului, nici a prozelitismului, probate fie de foştii propagandişti ateişti, fie de unii preoţi exclusivişti. La ora actuală, instrucţia religioasă este lăsată pe seama preoţilor, ştiut fiind că nu dispunem încă de personal didactic adecvat. Familia, din acest punct de vedere, face prea puţin (doar îl introduce pe copil într-un cult prin latura exterioară, îndeosebi ritualică) şi cere ea însăşi o instrucţie şi o educaţie în acest sens. Pe de altă parte, nu toţi preoţii au şi o pregătire pedagogică, ceea ce face ca,

uneori, retorismul amorf, impresionist sau strident al unor siniimri ai w «p-EDUCAŢIA RELIGIOASĂ 177

Impune, ci se propune cu calm, în linişte şi – deseori – în tăcere. Să ne aducem aminte de ceea ce cerea Gh. Tomulescu, în perioada dintre cele două războaie mondiale, în legătură cu dimensionarea discursului: profesorul „va trebui să evite cu grijă orice pompă retorică, orice emfază şi să caute, dimpotrivă, a fi simplu, dar limpede şi plastic, povăţuindu-se de căldura inimii sale, iar unde nu se poate altfel, de inspiraţia firească... Nicio frază de prisos, nicio vorbărie goală şi niciun formalism fără duh” (1933, p. 10).

De asemenea, să spunem că educaţia religioasă constituie o latură aparte a educaţiei, ce presupune o mare responsabilitate, întrucât se lucrează cu sufletele copiilor. La această operă de restructurare spirituală sunt chemaţi, deopotrivă, clerul (preoţii şi ierarhii bisericii) şi mirenii (profesorii de diferite specialităţi, persoanele cu pregătire teologică şi psihopedagogică). „Se constată că unii dintre mirenii care predau religia, având o anumită pregătire, o fac cu o anumită dăruire şi aş zice chiar cu o conştiinţă, cu o sfială deosebite. Ei bine, tocmai acest lucru se simte de către tineri, de către copii. Nu se transmit doar cunoştinţe, ci se transmit şi convingerea şi chiar starea, spiritualitatea persoanei respective Avem şi aici nevoie de o reflexie teologică asupra a ceea ce înseamnă o Biserică vie, ca Biserică conştientă de misiunea ei şi care, în acelaşi timp, ştie că prin ea lucrează Hristos în societatea respectivă. Nu trebuie să cădem în triumfalism, dar nici să facem lucrurile doar aşa, în baza tradiţiei, că s-a mai predat religia cândva... Nu e doar o simplă reluare a tradiţiei. Este o Liturghie în istorie, este un eveniment, este un fel de Rusalii în viaţa unui popor” (I.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, p. 158).

Considerăm că sintagma „educaţie religioasă” este

mai corectă şi mai fundamentată ştiinţific decât expresiile „educaţie moral-religioasă” sau „spiritual-religioasă”. Educaţia morală (ca şi cea estetică, intelectuală, fizică etc.) constituie o componentă autonomă, care nu se poate „topi” într-o altă latură fără riscul pierderii identităţii proprii; la fel, educaţia religioasă nu trebuie conexată forţat la o componentă tradiţională numai de dragul de a fi acceptată mai uşor. Fără a nega întrepătrunderile fireşti ale tuturor laturilor educaţiei, insistăm asupra specificităţii şi autonomiei fiecărei componente care merită să fie abordată teoretic, dar şi transpusă practic, în chip relativ independent.

Considerăm că la vârstele mici educaţia religioasă ar trebui realizată de către preoţi sau profesori de teologie (în formare acum, pe lângă facultăţile de teologie), prin etalarea conţinuturilor morale aflate în secvenţele biblice sau alte cărţi sfinte, prin simpla narare şi povestire. Acest demers va fi completat cu acţiunile întreprinse în afara şcolii, în biserică sau familie. La nivel liceal se pretează o disciplină cu caracter de cultură şi istorie a religiilor, predată într-o perspectivă neutră, nepersuasivă, neangajată prea mult afectiv. Noua disciplină ar avea rolul de a asigura o instrucţie şi o cultură, atât în direcţia religiei de bază, cât şi a altor curente religioase, tradiţionale ori moderne. Accentul va fi pus pe critica surselor, a documentelor de bază ale unei religii, pe interpretările posibile, pe aparatul conceptual la care se apelează; religia poate fi vizată ca un fapt ce se construieşte şi autoedifică, în consens cu o dinamică aparte. Mai mult, am propune ca această disciplină să fie predată şi de profesorul de filosofie sau cel de istorie.

Învăţământ de la facultăţile respective, ce includ obiecte adecvate) care să realizeze o hermeneutică atotcuprinzătoare a parabolelor şi textelor religioase.

Pledăm, deci, pentru o oarecare specializare a factorilor educativi în realizarea educaţiei religioase: şcoala ar trebui să asigure, cu preponderenţă, o instruire religioasă, prin cunoaşterea, într-o perspectivă genetică şi comparativă, a marilor religii ale umanităţii, iar familia şi biserica se vor angaja, într-un mod diferenţiat şi cu titlu opţional (în sensul respectării unor particularităţi cultice sau confesionale), spre materializarea valenţelor formative ale acestui tip de educaţie. Nu sunt excluse unele activităţi formative în şcoală, dar ar fi de preferat ca acestea să fie deplasate spre cadrul nonformal (oficieri comemorative, de sfinţire, instituire etc).

Nu este corect ca atribuţiile funcţionale ale şcolii şi bisericii să se intersecteze atât de mult, încât să nu mai existe diferenţierile fireşti. Nu este demn şi onest ca ceea ce trebuie să facă biserica să realizeze şcoala şi invers. Este drept că avem nevoie de un om moral şi religia – o ştim – asigură acest deziderat. Dar nu am vrea ca ea să fie asimilată unui simplu mijloc pentru un scop foarte imperios hic et nunc. Căci, dacă s-a considerat că filosofia – de pildă – a fost în Evul Mediu o ancilla theologia e, nu am vrea ca acum sau mai târziu să se spună despre religie că a devenit o ancilla educatio.

Considerăm că nu este benefic să se propună două tipuri de curriculum-uh „paralele", cu un conţinut secularizat şi unul religios, ci e necesar un singur curriculum în care elementele celor două tendinţe să fie unificate prin valorile comune ce vor fi infuzate în conţinuturile învăţământului, verificate deja ca oportune şi eficiente. Mai mult decât atât, este necesar a se veghea ca elementele de conţinut ale disciplinelor de învăţământ să fie congruente şi articulate axiologic (de pildă, ceea ce se afirmă la biologie nu se va infirma la ora de religie şi invers). Informaţiile care parvin elevilor nu trebuie să fie antinomice. Este necesară o rigoare critică, o echidistanţă

valorizantă cu privire la diferitele religii. Onestitatea şi sinceritatea vor prima, mai ales acolo unde pluralismul cultural şi confesional a devenit o realitate.

Note bibliografice

Biblia sau Sfânta Scriptură, 1991, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Adams, Jay E., 1993, Manualul consilierului spiritual creştin, Societatea Misionară Română, Wheaton, Illinois.

Antonescu, G.G., 1937, Educaţia morală şi religioasă în şcoala românească, Ed. „Cultura Românească" S.A., Bucureşti.

Bauberot, Jean, 1990, La laicite, quel heritage? Labor et Fides, Geneva.

Borella, Jean, 1995, Criza simbolismului religios, Editura Institutului European, Iaşi.

Bota, George, 1929, Religie şi caracter, Tipografia Diecezană, Oradea.

Boutroux, Emile, (fără an), Chestiuni de morală şi educaţie (studiu introductiv de Ştefan Bârsănescu), Institutul de arte grafice „Viaţa românească" S.A., Iaşi.

Caillois, Roger, 1950, L'Homme est sacre, Gallimard, Paris.

Călugăr, Dumitru, 1984, Catelietica, Ed. Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

I.P.S. Daniel Ciobotea, 1995, „Criza spirituală", în Constantin Coman, Ortodoxia sub presiunea istoriei, Editura Bizantină, Bucureşti.

Eliade, M., 1978, Aspecte ale mitului, Ed. Univers, Bucureşti. Eliade, M., 1990, încercarea labirintului, Ed. Dacia, Cluj-Napoca. Eliade, M., 1991, Eseuri, Ed. Ştiinţifică, Bucureşti. Eliade, M., 1992, Sacrul şi profanul, Ed. Humanitas, Bucureşti. Eucken, Rudolf, 1912, Le sens

et la valeur de la vie, Librairie Felix Alean, Paris. Eucken, Rudolf, 1924, Probleme principale de filosofia religiunii contemporane, Tip. Munca, Frantz

Chiasterg, Roman.

Evdokimov, Paul, 1992, Iubirea nebună a lui Dumnezeu, Ed. Anastasia, Bucureşti. Fălise, Michel, 1995, L'Université et l'education aux valeurs, în „Nouvelle Revue Théologique", toine

117/ no. 1, janvier-fevrier, Edition Casterraan, Paris. Foerster, F.W., (fără an), Şcoala şi caracterul, (trad. de St. I. Constantinescu), ed. a II-a, Ed. Librăria nouă, Bucureşti.

Galeriu, Constantin, 1992, Jertfa şi răscumpărare, Ed. Harisma, Bucureşti. Găvănescu, Ion, 1923, Pedagogie generală, Ed. Cartea Românească, Bucureşti. Greeley, Andrew M., 1978, I grandi misteri della fede. Un catechismo essenziale, Editrice Queriniana.

Brescia.

Hubert, René, 1965, Trăite de pedagogie generale, PUF, Paris. Ionescu, Nae, 1991, Curs de metafizică, Ed. Humanitas, Bucureşti.

Kant, Immanuel, 1992, Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii, Editura Agora, Iaşi. Kołakowski, Laszek, 1985, Philosophie de la religion, Fayard, Paris. Kriekemans, A., 1967, Pedagogie generale, Ed. Nauwelaerts, Paris. Kung, Hans, 1988, Pourquoi suis-je toujours chrétien? Ed. Centurion, Paris. Lavelle, Louis, 1954, Trăite des valeurs, vol. II, PUF, Paris. Maritain, Jacques, 1969, Pour ime philosophie de l'education, Fayard, Paris. Martínez, R., de Pison Liebanos, 1995, Devenir homme, chewin de l'expérience de Dieu, în „Nouvelle

Revue Théologique", tome 117/ no. 1, janvier-fevrier, Edition Casterman, Paris. Mehedinţi, Simion, 1935, Apropierea de Iisus prin Biserica noastră prin alegerea educatorilor, Atelierele grafice Socec & Co. S.A., Bucureşti.

Mehedinţi, Simion, 1995, Creştinismul românesc, Editura Anastasia, Bucureşti. Meylan, Louis, 1939, Les humanités et la personne, Ed. Delachaux & Niestle, Paris. Monteheuil, Yves de 1959, Problèmes de vie spirituelle, Edition de l'Epi, Paris. Oraison, Marc, 1970, Pour tine education morale dynamique, Fayard, Paris. Otto, Rudolf, 1969, Le sacre. L'Element non-rationnel dans l'idee du divin et sa relation avec le rationnel, Petite Bibliothèque Payot, Paris.

Paulsen, Friederich, 1924, Introducere în filosofic, ed. a II-a, Tip. România Nouă, Bucureşti. Polin, Raymond, 1977, La creation des valeurs, Libr. Philosophique J. Vrin, Paris. Pucelle, Jean, 1957, La source des valeurs, Ed. Em. Vitte, Paris. Radu, Dumitru, 1990, Idealul educaţiei creştine, în îndrumări metodice şi didactice pentru predarea religiei în şcoală, Edit. Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti. Reboul, Olivier, 1992, Les valeurs de l'education, PUF, Paris.

Robinson, John A.T., Edward, David L., 1963, The Honest to God Debade, SCM, Press LTD, London. Soloviov, Vladimir, 1994, Fundamentele spirituale ale vieţii, Editura Deisis, Alba Iulia. Steiner, Rudolf, 1966, Study of Man – General Education Coitrse, The Rudolf Steiner Press, London. Tomulescu, Gheorghe, 1933, Contribuţii didactice şi metodice privitor la predarea religiei în şcolile primare, Lucrătorii Asociaţi, Constanţa.

Vancourt, Raymond, 1957, Pensée moderne et philosophie chrétienne, Artheme Fayard, Paris. Vandermeersch, Edmond, 1985, Valeurs chrétiennes en education, în Valeurs laiques, valeurs religieuses. Specificites anciennes, specificites nouvelles, Ed. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles. Vergote, Antoine, 1964, De l'expérience religieuse, în De l'expérience à l'attitude religieuse. Études de psycliologie religieuse, Editions de Lumen Vitae, Bruxelles. Vergote,

Antoine, 1987, Religion, foi, incroyance, Ed. Pierre Mardaga, Bruxelles. Vianu, Tudor, 1982, Studii de filosofia culturii, Ed. Eminescu, Bucureşti. Voeltzel, René, 1960, Education et revelation. Introductwn aux problèmes de la pedagogie chrétienne.

PUF, Paris.

EDUCAŢIA AXIOLOGICA

Pentru a facilita intrarea în problematica educaţiei axiologice, mai puţin discutată şi conturată, vom avansa, pentru început, un glosar minimal de lucru, în curs de structurare intensională şi extensională. Facem precizarea că acest glosar este valabil şi pentru tema dedicată educaţiei interculturale.

atitudine interculturală – formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele sale specifice, se ajunge la o sinteză de elemente comune, pentru conturarea unui mediu modelator, ca bază a înţelegerii la nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizaţii noi. Şcoala, acceptând principii ca toleranţa, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferenţele culturale şi valorile spirituale locale, dar le va racorda, simultan, la cele generale ale umanităţii. Şi aceasta, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice prin care, de fapt, „va intra” şi se va însera în orizontul tot mai larg, mai nuanţat al culturii mondiale.

atitudine multiculturală – variantă de răspuns la pluralismul cultural, caracterizată prin afirmarea culturii unui grup uman în chip autarhic, fără posibilitatea comparării sau contaminării cu alte culturi, conducând la riscul închiderii în propriile limite şi posibilităţi. Cultura unei macro-colectivităţi apare ca un mozaic de elemente juxtapuse, fără interpretări, comunicaţii sau difuziuni.

Atitudinea este întâlnită în plan educaţional atunci când şcoala, chiar dacă militează pentru afirmarea culturilor minoritare, nu asigură o integralitate şi o deschidere reciprocă între acestea, o familiarizare – de pildă – a tuturor exponenţilor culturilor parcelate cu note sau trăsături ale culturilor populaţiilor aflate în relaţie de contiguitate pe baza unor valoriliant, unificatoare.

axiologie – ramură a filosofiei care se ocupă cu teoria valorilor (de la gr. axios – „valoare" şi logos – „teorie"). Axiologia a fost iniţial dezvoltată de filosoful german Lotze (în sec. al XIX-lea) şi de şcoala de la Baden (Rickert, Windelband etc).

axiologie pedagogică – direcţie nouă în câmpul ştiinţelor educaţiei ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar şi cu estetica, etica, antropologia etc. Ramură prin excelenţă filosofică, mai puţin conturată, ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaţionale dezirabile ale travaliului educaţiei. Ar mai putea avea drept centru de interogaţie fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţionale, a conţinutului învăţământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfăşurare a activităţilor educative, iar aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedaeosică poate fi

rim la varianta istorică, prin reprezentanţi precum Ed. Spranger, Th. Litt, L. Bérard, L. Volpicelli, Şt. Bârsănescu, şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, ce tinde să-şi menţină autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genurile culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.)

competenţa axiologică – capacitatea subiectului de a evalua operativ noii stimuli culturali şi de a-i integra sau conexa într-un sistem. Capacitatea de punere în evidenţă a noi coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni

în câmpul valorilor. Este exigenţa superioară a educaţiei axiologice, care presupune maximum de autonomie culturală a educaţilor.

conştiinţa axiologică – aspectul intenţional al conştiinţei umane de instituire a sensului valoric pentru un obiect sau fapt imanent; puterea conştiinţei de a extrage un obiect sau eveniment din neutralitatea existenţei ontice şi de a le înnobila prin introducerea acestora într-un regim existenţial nou, ce conferă sensuri şi funcţii superioare; capacitatea conştiinţei de reorganizare a lumii în acord cu repere transcendente şi conştiinţa acestei capacităţi; depăşirea datului real prin supraadăugarea perpetuă de calităţi noi la cele vechi; disponibilitatea conştiinţei de a perfecţiona realul pe baza „irealului” etc.

educaţia axiologică – educaţia pentru şi prin valori autentice. Se pun, însă, cel puţin două probleme:

a. dacă nu cumva suntem în prezenţa unei exprimări tautologice, căci educaţia nu se poate face decât în spiritul anumitor valori (vezi şi cazul discutatului principiu didactic, cel al învăţământului educativ);

b. ce realitate ar acoperi noul concept: o latură a educaţiei, o „nouă educaţie” sau un nou principiu al învăţământului?

Cum răspundem noi la cele două chestiuni?

Exprimarea nu este tautologică în măsura în care includem în sfera valorilor şi valorile negative. Educaţia axiologică ar avea în vedere numai educaţia care s-ar realiza în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică socio-culturală. Desigur că şi educaţia, în condiţiile de dictatură (fascistă, comunistă), era direcţionată de anumite valori, unele din păcate negative (le putem numi şi antivalori, dar nu ieşim din sfera axiologicului). Educaţie în perspectiva axiologică înseamnă: a orienta procesul educativ pe traiectele cele mai profitabile sub aspectul eficienţei, a identifica sau

exploata momentele didactice privilegiate, a răspunde la toate căutările prin cele mai bune alegeri, a stabili de fiecare dată o ierarhie de obiective variabile hic et nunc, a acţiona în numele unei ordini de priorităţi.

Credem că toate laturile educaţiei pot fi concepute în perspectivă axiologică (nu numai educaţia estetică sau cea morală, cum s-ar părea la o primă privire). Valorile fundamentale pot fi decelate atât corelat, pe linia specificităţii laturilor educaţiei (pentru educaţia intelectuală – adevărul, pentru cea morală – binele, pentru educaţia estetică – frumosul etc), dar şi sincretic, pe filiera nespecifică nnlî friimneni ci hinple îl!

de gândire, dar şi praxiologie de care pot beneficia toate laturile educaţiei, atât cele „clasice”, cât şi cele „noi”. Înscrierea învăţământului în perspectiva axiologică este o chestiune pentru toţi factorii implicaţi în educaţie. Educaţia axiologică este un principiu de acţiune căruia toate secvenţele, toate influenţele şi toţi actorii trebuie să i se subordoneze.

referenţial axiologic – totalitatea valorilor încorporate de subiect, care condiţionează adiţionarea de alte valori; totalitatea premiselor atitudinale şi comportamentale faţă de valorile ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare. Referenţialul axiologic include atât elemente stabile (trăsături de personalitate, deprinderi fixate, „capitalul cultural” achiziţionat deja), cât şi aspecte variabile, circumstanţiale.

valori educaţionale – finalităţile educaţionale, concepute în perspectiva axiologică. Ele vizează atât valorile fundamentale (Frumosul, Binele, Adevărul), care pot pătrunde în mod explicit, prin conţinutul învăţământului, cât şi valorile instrumentale, implicite, care se pot ataşa metodelor didactice utilizate, formelor de organizare şi realizare a educaţiei, mijloacelor tehnologice

şi financiare desfăşurate.

1. De la filosofia valorilor la pedagogia culturii

Reflecţiile despre valoare sunt numeroase, mai ales în perioada modernă. Im. Kant poate fi considerat primul gânditor care a pus temeiurile filosofiei valorilor şi a culturii, elaborând principiul autonomizării şi diferenţierii în cultură. Conceptul de valoare – la filosoful german – este strâns legat de analiza valabilităţii din sfera teoreticului, a normativităţii şi a creaţiei estetice.

Fără să forţăm nota, în identificarea sugestiilor teoretice pentru pedagogia culturii, am putea să ne raportăm pe scurt la curentul numit „filosofia vieţii", avându-i ca reprezentanţi pe W. Dilthey, O. Spengler, Fr. Nietzsche şi Ed. Spranger. Dilthey este cel care, încercând să clasifice ştiinţele în două categorii – ştiinţe ale naturii şi ştiinţe ale spiritului, a relevat rolul înţelegerii, trăirii, comprehensiunii valorilor pentru grupa ştiinţelor spiritului, prima grupă bazându-se pe explicarea fenomenelor. Reprezentant al „morfologiei culturii", O. Spengler a stipulat existenţa unor stadii, „vârste" ale culturii şi a admis incomunicabilitatea dintre culturi, fiecare formând o unitate închisă. Orice cultură „s-ar termina" printr-o fază de civilizaţie, care nu constituie decât decadenţa, moartea ei, din cauza precumpănirii spiritului intelectualist, utilitarist şi oportunist. Această idee o regăsim şi la Fr. Nietzsche care, în plus, face apologia supraomului prin „voinţa de putere" şi aspiraţia spre creaţia de valori.

Poate cel mai interesant gânditor, pentru tema noastră, este Eduard Spranger (1882 – 1963), ce va pune bazele pedagogiei culturii propriu-zise. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viaţa" culturii cuprinde două aspecte: crearea de

supraindividuale şi crearea valorilor. Ea se realizează, cu prioritate, prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educaţia are ca ultim ţel – în concepţia autorului amintit – dezlănţuirea în subiect a spiritului normativ, autonom, care acţionează ca un imperativ intern, îndemnând fiinţa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construieşte personalitatea veritabilă. Admiţând şase tipuri de valori fundamentale, Spranger va ajunge la următoarea tipologie a personalităţilor umane (1930, pp. 121 – 278):

a. Personalitatea teoretica – centrată pe adevăr, interesată de cunoaşterea adecvată a realităţii, este neîndemânatică practic, nu ia în seamă valorile estetice, este individualistă, respinge misticismul.

b. Personalitatea economică – are ca preocupare fundamentală utilul, este omul practic, legat de realitate, chiar egoist.

c. Personalitatea estetică – îndreptată prioritar spre frumos, prezintă o aversiune faţă de concepte, este indiferentă economic şi lipsită de disciplină.

d. Personalitatea socială – manifestă devotament pentru oameni, probează o comunicabilitate ridicată şi o simpatie faţă de semeni; în această categorie este inclus şi profesorul care trebuie să se caracterizeze prin devotament pentru copil şi societate.

e. Personalitatea politică – are ca valoare centrală dreptatea, trebuie să probeze autoritate, voinţă, putere de a conduce.

f. Personalitatea religioasă – centrată pe divin, are capacitatea de a prinde sensul lumii.

Plecând de la aceste „specializări” funciare ale oamenilor, Spranger susţine necesitatea tratării diferenţiale a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. Cum afirma Şt. Bârsănescu, Ed. Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice,

asociaţioniste, o psihologie structuralistă, orientată axiologic (1976, p. 224).

În literatura de specialitate, valoarea a fost concepută sub cel puţin trei înfăţişări teoretice: transcendentalismul, subiectivismul şi obiectivismul axiologic. Mişcarea transcendentalistă plasează valoarea într-un spaţiu transcendent, supraindividual şi atemporal, într-un orizont al valabilităţii eterne, desprins de orice contingenţă empirică.

Pentru neokantianul H. Rickert, valoarea înseamnă depăşire, transcendere; ea nu este în opoziţie cu nonvaloarea, ci cu existenţa. Pentru acest filosof valoarea nu există, ci valorează. Negarea unui existent ne duce la nonexistent, iar negarea unei valori ne duce la nonvaloare, dar aceasta există. Individul poate articula valorile eterne cu existenţa, prin valorile culturale. M. Scheler, alt exponent al acestei direcţii, admite existenţa a două lumi: cea a lucrurilor şi cea a valorilor. Lucrurile sunt purtătoare de valori, dar nu se identifică cu calităţile axiologice. Valoarea este independentă de purtătorul material, de bunul ce o încorporează, înaintea obiectelor frumoase, există frumuseţea. Valoarea nu depinde de experienţa morală sau estetică, ci este o condiţie a acestei experienţe. Nu valorile, ci doar cunoaşterea noastră cu privire la ele este relativă. Poziţia subiectivistă mice dimensiune transcendentă a

voinţei, dorinţei, preferinţei. Valoarea se aplică acolo unde avem de-a face cu o ruptură a indiferenţei, a egalităţii dintre lucruri. Valoarea se găseşte „în opoziţia naturală pe care noi o stabilim între important şi accesoriu, principal şi secundar, semnificativ şi nesemnificativ, esenţial şi accidental, justificabil şi nejustificabil” (1951, p. 4). Obiectivismul axiologic afirmă că valoarea este o calitate inerentă lucrurilor. Calitatea,

pentru pragmatici, este dată de utilitatea şi de uzanţa lucrurilor. Pentru A. Durkheim, valorile sunt obiective pentru că sunt imperative şi sunt imperative pentru că sunt sociale.

Trebuie să recunoaştem că cele trei poziţii surprind aspecte reale ale fenomenologiei valorilor şi toate pot fi fructificate într-o posibilă axiologie pedagogică. Am mai putea apela, de asemenea, şi la alte perspective de înţelegere a fenomenului cultural: perspectiva pedagogico-religioasă (prin Rabindranath Tagore – de pildă – care prin acel „sălaş al păcii” de la Santiniketan urmărea regenerarea spirituală a elevilor prin meditaţia religioasă), cea antropologică (B.B. Taylor, EI. Lévi-Strauss, R. Linton etc.) sau cea sociologică (L. Goldmann, P. Bourdieu etc).

Literatura românească are reprezentanţi remarcabili în domeniul filosofiei valorilor (L. Blaga, T. Vianu, P. Andrei, M. Ralea, C. Noica), ale căror reflecţii inedite pot fi oricând recuperate şi integrate în pedagogia orientată axiologic. Să amintim doar de contribuţiile lui Şt. Bârsănescu, cel mai important exponent al pedagogiei culturii de la noi. Format la şcoala germană şi influenţat întrucâtva de Ed. Spranger, al cărui student a fost, pedagogul ieşean concepe educaţia într-o perspectivă valoristă „Educaţia este activitatea de a înrâuri pe individ, orientându-i evoluţia în direcţia vibrării şi creării valorilor printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare şi cultivare” (1935, p. 159). În raportul ei cu educaţia, cultura poate fi concepută sub trei aspecte. Mai întâi, cultura este înţeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate de ştiinţă, artă, morală, religie, drept etc. Este o creaţie a omului, ce se obiectivează în cărţi, tablouri, monumente etc. Prin intermediul lor, omul se educă.

Concepută astfel – adică static – cultura reprezintă mijlocul de perfecţionare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanităţii, iar, în raport cu formarea, ea

este un mijloc de educaţie şi, deci, aparţine tehnicii educative. Dar cultura – susţine Bârsănescu – poate fi privită şi ca un proces de perfecţionare, de înnobilare a spiritului şi vieţii umane, deci într-o perspectivă dinamică, drept activitate de educaţie. Astfel concepută, opera de cultură se confundă cu opera de educaţie. În al treilea rând – continuă universitarul ieşean – cultura nu există în afară de om. Cartea se trezeşte din amorţeală când e citită, opera de artă când e contemplată, templul încetează a mai fi o simplă aglomerare de pietre când cineva se roagă în el. Nicio cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Înţeleasă în această formă, ca stare de spirit, ca putere de înţelegere şi trăire a valorilor, cultura nu este nici mijloc, nici acţiune, ci devine scop al educaţiei (1935, p. 167). Tehnologia didactică se poate converti într-o didactică a culturii – prima treaptă spre o pedagogie a culturii. Cultura generală nu mai este pur intelectuală, de asimilare, ci e cultura ideilor trăite, animate. Iată câteva fragmente din gândirea unui mare nPiiaoner nu în

2. Scurtă introducere în cadrul de relaţionare valorică

Valorile contribuie la cristalizarea unui spaţiu axiologic la fel de necesar ca şi alte orizonturi de care omul are nevoie în chip imperios. Am putea aprecia că relaţionarea axiologică hitemeiază însăşi existenţa umană, pentru că omul este singura fiinţă în stare să se raporteze proiectiv, atitudinal şi preferenţial la lume.

Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacţie, o lipsă, o carenţă. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie în platitudinea limitelor sale. Lucrurile din jurul nostru fiinţează şi în măsura proiecţiilor noastre în legătură cu importanţa acestora. Descentrările şi recentrările valorice ale lumii constituie motorul

raportărilor practice întreţinut de om cu existenţa reală, dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea orientativă a valorii pentru om. Valoarea se naşte din acţiune, dar este şi fermentul ei. Şi este cu adevărat de-abia atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face.

Termenii relaţiei axiologice (pe de o parte, subiectivitatea, iar, pe de altă parte, existenţa materială şi ideală ce candidează la validarea valorică) nu sunt atât de distincţi şi inseparabili încât să nu sufere o contagiune reciprocă. Dimpotrivă, suprapunerea parţială (nu numaidecât din punct de vedere ontic) pare să fie condiţia oricărei instituiri axiologice. Căci numai ce se aseamănă (la propriu) se apropie şi se uneşte (la figurat).

Intersecţia celor doi termeni, pe care îi invocăm în actul valorizării, se conformează următorului scenariu: omul, întrecându-şi condiţia de semnalizator al lucrurilor şi evenimentelor, va încerca să le semnifice şi să le ierarhizeze, dând curs preferinţelor şi proiectelor sale. Pentru aceasta, el trebuie să se orienteze, să fie maleabil şi să-şi <idecveze facultăţile în consens cu exigenţe proxime. Subiectul îşi „iese” din fire, dilatându-şi condiţia, devenind un sine lărgit, ajungând să fie chiar un „altcineva”. Doar aşa insul va reuşi să perceapă şi altceva decât propria inter ioritate.

Totodată, realitatea ce urmează a fi ordonată părăseşte imobilismul determinat de fireasca lui „outicitate”. Obiectele acestei realităţi (inclusiv ideale) vor „învia” prin suflul (bine) voitor al eului axiologic care le va ordona (dispersa?) într-un câmp valoric, mai mult sau mai puţin stabil, puternic tensionat de interese, aspiraţii, afecte şi altă mobiluri circumstanţiale. Aşadar, eul axiologic „se duce” către obiectele care-i incită atenţia, iar acestea, la rândul lor, „vin” într-un spaţiu dimensionat şi flexionat subiectiv. Să observăm, în acest context, poziţia

centrală şi rolul covârşitor al subiectului în orice prestaţie valorizatoare.

Joncţiunea dintre cele două entităţi angajate în valorizare se bazează pe o afinitate originară, care generează şi legitimează orice „întâlnire” autentică. Faptul este bine surprins – de pildă – de filosofi sau artişti. „Nu m-ai căuta, dacă nu m-ai fi găsit” – crede Blaise Pascal. „Dacă în sufletul tău nu sălăşluieşte un tem

Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă – de principiu – pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii ce îl înconjoară. Lumea ni se deschide pentru că (şi) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ.

3. Constituirea referenţialului axiologic în calitatea de depozitar şi făuritor de cultură, omul este singurul în măsură să-şi valorizeze creaţiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiţia de existenţă neutrală, pentru a parveni la existenţa înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidenţă rolul referenţialului axiologic, care modifică statutul lucrurilor şi al evenimentelor. În fond, din punct de vedere ontic, lumea rămâne identică, suficientă sieşi. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi, ce se nasc în cadre distincte de referenţialitate.

Înţelegem prin referenţial axiologic totalitatea mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care fiinţează în orice act de valorizare. El antrenează atât elemente relativ stabile, consubstanţiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc), cât şi elemente variabile ce ţin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referenţial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, deziderabile sau recomandate la un moment dat. În acelaşi timp, el trebuie să rămână o realitate permeabilă la noi stimuli culturali, asigurându-se, în acest fel, funcţionalitatea şi operaţionalitatea în acord cu parametrii virtuali. Dar, referenţialul axiologic este el însuşi o valoare culturală dobândită, ce condiţionează asimilarea altor valori. Reajustarea „din interior” se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezenţa unei dezvoltări, oarecum, autotelice.

În ce măsură nucleul existent al referenţialului axiologic permite adiţionarea de repere valorice noi, reclamate de stimuli culturali inediţi? Nu cumva noile „depuneri criteriale” sunt identice la „chip şi înfăţişare” cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creştere cantitativă, dar nu şi o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul iniţial, s-ar putea pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate şi fixitate în alegeri. Discriminarea unor noi realităţi se face prin „adaptarea” lor la cadrele existente, care nu suportă nicio remaniere esenţială. Consecinţa pedagogică a acestei presupoziţii ar consta în necesitatea acordării unei importanţe mai mari eforturilor incipiente de structurare la subiecţi a capacităţilor evaluative (dat fiind că se vor sedimenta pentru mai mult timp). În realitate, credem că, la fel ca în procesul cunoaşterii, are loc o dezvoltare nurmlativ-spwtiws e oz-art”;, „, „i”… «—i

lumii exterioare. Din nevoia inserţiei într-o lume dinamică, ce vine cu noi reguli şi rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificare

şi apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiţi stimuli culturali creează premisa restructurării permanente a referenţialului axiologic (prin dezafectarea unor repere valorice, glisarea spre repere periferice, înjghebarea de noi filtre de ierarhizare etc). Cristalizarea unui referenţial înnoit sau cu totul nou va înlesni trierea axiologică de noi obiecte şi evenimente care, altă dată, nu „încăpeau" din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur şi simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârşire.

Dimensiunea autotelică a referenţialului axiologic imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar şi în faţa noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea îşi este sieşi măsură. Ea i se prezintă omului atât ca o valoare propriu-zisă, cât şi ca un criteriu de măsurare a ceea ce ea pretinde a fi. Încât, fiecare valoare proiectează în subiect şi propriile sale criterii ale evidentei sale calităţi.

4. Autonomie şi competenţă axiologică încercăm să sugerăm faptul că răspunsul cel mai viabil pe care învăţământul îl poate da la democratizarea culturală (cu avantajele, dar şi cu pericolele ei) îl reprezintă accederea spre o autonomie şi o competenţă axiologică a celor educaţi. Factorii educativi înşişi sunt puşi în faţa unor procese complexe şi noi, aflându-se în situaţia de a opta pentru unul sau altul. Alegerea incumbă – în cele din urmă – aceleaşi calităţi de autonomie şi competenţă axiologică, în mod obligatoriu, probate, mai întâi, de educatori. Căci trebuie să recunoaştem, odată cu J.S. Bruner, că modul în care putem face înţeles copiilor un anumit lucru nu e decât o continuare a felului în care înţelegem mai întâi noi lucrul respectiv, că a înţelege şi a-i ajuta pe alţii să înţeleagă reprezintă, în fond, acelaşi lucru (1970, p. 54).

Suntem (dar, mai ales, vom fi) asaltaţi de numeroase produse culturale, cu sau fără voinţa noastră, în

circumstanţe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură să le întâmpinăm? Diapazonul nostru valoric este destul de larg şi de mobil pentru ca aceste produse să-şi găsească locul cuvenit în existenţa noastră? Ce garanţii avem că toate acestea sunt valori autentice? Vom fi capabili ca, în condiţiile unei presiuni mari, să discernem valorile de nonvalori? Cum ne păzim de eventualele pseudovalori? Iată câteva întrebări pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, şi, totodată, prin noi, şi le vor însuşi elevii noştri, dacă nu spre rezolvare, cel puţin pentru conştientizare.

Competenţa culturală autentică nu se poate dobândi în lipsa unei competenţe axiologice. În condiţiile democratizării valorilor, competenţa axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci presupune necesitatea de a institui operativ grile şi repere axiologice, din perspectiva cărora să fie raportate diferitele produse culturale. Competenţa axiologică nu poate fi redusă doar militaţi» în Hprrin

coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori. În fine, ea ţine de o anumită „creativitate” sau „productivitate” în câmpul criteriologiei valorice. Aceste expectanţe se justifică, deoarece criteriile de ierarhizare sunt mobile şi schimbătoare, ca şi obiectele ce sunt triate prin intermediul lor. Cum acestea nu sunt prestabilite toate, unele dintre ele se vor structura în chip conjunctural. Cu atât mai mult cu cât realitatea vine să detroneze vechi idoli şi utopii. Criteriile de valorizare nu sunt numai cele generale, universal valabile – cum s-a teoretizat cu preponderenţă. Generalul, atât de intolerant faţă de ceea ce este determinat şi precis, lasă în umbră şi trece prea repede pe lângă particularul omenesc, care este esenţial. A vorbi despre lucruri generale înseamnă – uneori – a fi

departe de om, a fi chiar împotriva lui. Pledăm, de aceea, pentru o pluralitate a criteriilor valorice, la care fiecare dintre noi va ajunge numai printr-un efort consecvent şi disciplinat, de filtrare prin intermediul culturii autentice.

Criteriile axiologice vor fi, astfel, permeabile la cultura în devenire. Acest fapt facilitează receptorului încorporarea unor valori care, deseori, se dovedesc a fi circumstanţiale. Sunt lucruri, idei, fapte ce devin valoroase hic et nunc; dincolo de anumite cadre spaţio-temporale, ele îşi pot pierde valabilitatea. Sesizarea momentului sau a situaţiei de maximă operaţionalitate a valorii impune o autoreglare „din mers” a criteriilor valorice.

Trebuie să avem curajul asumării autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertăţii noastre spirituale. Să nu ne alertăm când lumea nu mai încape în grilele noastre de examinare. Trebuie să dăm dovadă de mai multă înţelegere şi maleabilitate. Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre sau există lucruri pe care nu le percepem pentru că nu avem încă „organe de simţ”. Să ne desfăşurăm şi să îmbrăţişăm tot ceea ce merită, căci valori sunt destule. Dacă există o criză în acest plan, ea nu este (numai) a valorilor, ci (şi) a reperelor noastre de validare axiologică, pentru că acestea nu sunt restructurate oportun şi îndeajuns.

Nu rezultă, de aici, că trebuie să acceptăm totul. Democratizarea vieţii sociale presupune şi un aflux de produse pseudoculturale, care scapă standardelor valorice. Se vor perinda, ba chiar ne vor inunda, produse, comportamente, idei care nu au nimic comun cu Frumosul, Binele şi Adevărul. Înmulţirea fenomenelor culturale şi rapiditatea derulării lor fac cu neputinţă statornicirea a priori a unei criteriologii valorice, de care consumatorii culturali să ia cunoştinţă în mod imediat. Şi – în ultimă instanţă – nici nu este indicat ca, întotdeauna, să se prescrie riguros ce este bine sau rău în materie de cultură.

Indicaţiile din partea unor foruri instituţionalizate devin – în parte – caduce, în condiţiile democratizării şi liberalizării. Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendinţele proliferării experienţelor culturale, cât şi cerinţa asigurării libertăţii individuale de alegere a valorilor.

Dobândirea unei independenţe axiologice ţine şi de apetenţa comportamentului personalităţii spre o structurare democratică. Psihologii sugerează faptul că se poate vorbi de o structură individuală democratică, alături de conduita demo –

conduite cu adevărat democratice, acestea fiind rezultatul voinţei, al unei atitudini de control conştient şi nu rezultatul unei nevoi naturale, spontane (Holban, 1987, p. 197).

Plecând şi de la premisa că, în plan real, nicio variabilă psihică nu evoluează independent, că există o corelaţie a variabilelor şi proceselor psihice (după o logică intrinsecă de organizare, care respinge orice incompatibilitate între valenţele diferitelor variabile psihice), putem trage concluzia că posibilitatea accederii la autonomia axiologică autentică va fi dependentă şi fluctuantă de la individ la individ, de la o structură temperamentală la alta. Acest aspect trebuie reţinut de pedagogii şi factorii culturali când preconizează realizarea unei educaţii pentru şi prin valori.

Cultura însăşi se transformă într-o competenţă a celui care o posedă. Personalitatea culturală, caracterizată prin disponibilitatea de asimilare, organizare şi transfer al cunoştinţelor, constituie obiectivul principal al autenticei formări. Competenţa culturală nu este dată de suma de cunoştinţe consacrate şi achiziţionate, ci de aptitudinea de a structura şi judeca ceea ce se pretinde a fi nouă cunoştinţă, idee, teorie. Olivier Reboul, în una dintre ultimele sale lucrări (1993, p. 196), vorbeşte despre trei

variante ale competenţei culturale: competenţa fundamentală, cea pe care orice copil trebuie să o achiziţioneze pentru a deveni un matur critic şi nu o maşină economică sau o anexă; competenţa speciala, pe care o poate obţine în meseria sa, dar şi în activităţi sociale sau integrate loisir-ului; competenţa de a fi, cea care-i permite să fie o fiinţă responsabilă şi autonomă, capabilă de o judecată matură proprie.

Nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toţi indivizii şi toate contextele educaţionale. De aici, şi problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de latură a educaţiei. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Ceea ce a fiinţat la un moment dat ca valoare ştiinţifică, artistică, filosofică, politică etc., timpul şi contextul socio-cultural o pot eclipsa ori converti în nonvaloare (după cum, unele produse culturale, iniţial indezirabile, sfârşesc prin a fi însuşite drept valori). A face educaţie pentru valori fixe (chiar dacă sunt justificate de un climat socio-istoric) sau prin valori certe (sancţionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiţie culturală) este un lucru bun, dar insuficient pentru exigenţele educaţiei axiologice. A face, în schimb, şi o educaţie pentru şi prin valorizare, în scopul şi pe temeiul autonomiei axiologice, iată calea şi baza educaţiei pentru şi prin valori. O astfel de educaţie se face nu (numai) în spiritul unei culturi existente (firesc, limitativă), ci, mai ales, în perspectiva unei culturi posibile (generatoare de noi aspiraţii şi idealuri, parţial atinse încă din prezent).

Educaţia axiologică, astfel înţeleasă, va depăşi obiectivele celei estetice (care vizează doar valorile estetice), dar şi pe cele ale educaţiei pentru şi prin valori strict determinate. Aceasta, întrucât se transcende datul, constituitul cultural, în profitul identificării şi integrării valorilor potenţiale, în virtutea autonomiei şi

autodeterminării axiologice. În altă ordine de idei, educaţia axiologică poate constitui premisa – şi de ce nu? – treapta „de jos” a creaţiei de valori. Căci prin

— C: „Q An r>iire: linei

Vom mai spune că rândurile de mai sus se vor o pledoarie nu pentru relativism în valorizarea culturii. Căutăm să sugerăm doar că democratizarea culturii antrenează o relativizare mai pronunţată a acesteia la coordonatele subiective, relativizare ce trebuie acceptată în măsura în care reperele subiective ating demnitatea „fixistă”, presupusă de autonomia axiologică autentică. Iar aici nu se poate ajunge decât prin educaţie.

5. Educaţia ca iniţiere în cultură

Iniţierea în cultură şi dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai stringente cerinţe pe care şcoala trebuie să le îndeplinească acum şi întotdeauna. A şti să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raţiona, de a distinge falsul de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calităţi ce trebuie formate de-a lungul şcolarităţii, iar această nevoie se intensifică ea însăşi de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de o tutelă în ceea ce priveşte culturalizarea. Cumulul cultural, odată interiorizat, trezeşte noi apetenţe şi deschide noi posibilităţi. Cultura naşte cultură.

Şcoala trebuie să potenţeze şi să dezvolte la elevi capacitatea de adaptabilitate şi de înţelegere nu numai pe planul cunoaşterii, dar şi pe cel al adevăratei culturi: „a şti să utilizezi ceea ce ştii pentru a te comporta inteligent şi a da existenţei o orientare care nu va fi niciodată regretată. Condiţiile vieţii moderne sunt cele pe care fiecare fiinţă umană le învaţă, trebuie să le înveţe în fiecare zi; şcoala este locul unde debutează această învăţare, iar deprinderea pe care copilul o primeşte aici trebuie să-i dea ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să

muncească singur la perfecţionarea sa: educaţia şi învăţământul sunt o iniţiere, o deschidere” (Dottrens, 1988, p. 38).

Un ansamblu de achiziţii sau bunuri culturale, prin simpla lor prezenţă, nu garantează emanciparea indivizilor. O cultură veritabilă, considera Philippe Meineu (1991, p. 137), este în realitate un ansamblu de obiecte posedând în acelaşi timp două calităţi, aparent contradictorii: în primul rând, să se prolifereze într-un orizont de universalitate, să cocheteze cu transcendentul şi apoi să îngăduie o apropiere a unui subiect unic şi ireductibil, să aibă potenţialitatea mulării pe o situaţie individuală şi imprevizibilă. Înălţarea unei persoane libere nu cere numai o împărtăşire a cunoştinţelor, ci, mai ales, structurarea progresivă a „metacunoştinţelor”, adică – în concepţia autorului pomenit mai sus – a acelor cunoştinţe despre maniera lor de a fi generate, utilizate, generalizate, într-un cuvânt, achiziţionarea a ceea ce pedagogia numeşte strategii de învăţare.

Obiectul şi atitudinea culturală se dovedesc a fi inepuizabile. Ele au o existenţă contextuală, aici şi acum, dar presupun şi regiuni care se deschid infinităţii şi perfectibilităţii din care cultura, gradual, se alimentează. Ea acreditează – cum ar spune Blaga – o nouă ordine în univers, una „duminicală”, producând o „mutaţiune ontologică” şi impregnând cu un nou fior, cu o nouă culoare „canavaua cosmosului”. Cultura se încarnează „materialiceşte” în ipostaze limitate (genuri, stiluri istorice), dar, prin potenţialitatea infinită a interioretărilor

ţii. „Nu numai că este şi va fi – scrie Ernst Cassirer – dar în această existenţă şi devenire va apărea încă ceva în plus. Această apariţie a unui sens, care nu este distinct de fizic, dar care prinde corp prin el şi în el, este factorul comun al acelui conţinut pe care noi îl desemnăm sub

numele de cultură (1991, p. 123).

Cultura nu se reduce numai la sistemul de valori ce face posibilă viaţa socială sau la un ansamblu de cunoştinţe ori informaţii acumulate. Ea nu poate fi formată numai din sistemul de reprezentări, de norme, sau din sistemul de expresii. Cultura este dintr-odată logos şi praxis. Este logos căci presupune o ordine, nişte principii, o coerenţă spirituală şi este praxis pentru că nu poate să se „intelectualizeze” fără a deveni sterilă: cultura vine din viaţă, este un produs al vieţii şi se întoarce spre viaţa pe care o promovează.

Cultura presupune şi o parte dinamică, acţionalistă, practică. Ea înglobează şi sistemul de acţiuni adoptat de o anumită colectivitate. Mai mult, ea reprezintă „puterea de creaţie” (Commision canadienne pour l’UNESC0,1977, p. 89), atât în câmpul culturii propriu-zise, cât şi în sectoarele conexe ce nu-şi pot declina filiaţia spirituală sau chiar „momentele” culturale din propriile desfăşurări. Specificul culturii – susţine Jean Onimus (1973, p. 84) – este acela de a media între dinamismul dintr-odată distructiv şi creator al spiritului şi stabilitatea stării naturale. Prin această mediere, natura se ordonează conform spiritului, iar acesta se încarnează într-un timp şi într-un loc: este activitatea simultană de spiritualizare şi încarnare, care îşi face loc între datul obiectiv, istoric şi perpetua nevoie de depăşire.

Cultura poate fi vizată ca acel liant, acel factor comun (chiar dacă îmbracă expresii eterogene), ce înlesneşte consensul şi înţelegerea între oameni la scară mondială. „În spatele conflictelor noastre politice şi a inegalităţilor noastre economice – constată Denis de Rougemont – sunt realităţi mult mai durabile şi mai profunde, care sunt culturile noastre în sensul larg, adică propriile noastre maniere de a gândi, de a simţi şi a crede, de a legifera, a visa şi a acţiona... Dacă noi, intelectualii, care nu avem o altă putere, vom decide să contribuim la

mai buna înţelegere politică – şi chiar economică – aceasta nu o vom putea face decât lucrând la «ameliorarea terenului»… adică găsind mijloacele de a asigura o mai bună cunoaştere mutuală a culturii noastre. Şi asta presupune un dialog veritabil şi un dialog organizat” (1990, p. 15). Cultura constituie un limbaj universal, o platformă de la care plecând se poate realiza o comunicare şi o comuniune între oameni oricât de diferiţi ar fi ei.

Pentru viitor, obiectivele şcolii trebuie să fie articulate şi impregnate după şi de exigenţe mai ales culturale. Deceniul mondial al dezvoltării culturale (1988 – 1997) obligă centrarea şcolii spre şi pe valorile autentice. Programul de acţiune al acestui deceniu se structurează în jurul a patru mari obiective (conform rezoluţiei 41/187 adoptată de Adunarea generală UNESCO, în 1986) (Troisième plan a moyen terme… 1990, p. 81):

luarea în considerare a dimensiunii culturale în dezvoltare;

afirmarea şi îmbogăţirea identităţilor culturale;

lărgirea participării la viaţa culturală;

Programele dezvoltării vor fi elaborate ţinându-se cont de diversitatea culturilor şi de interacţiunea culturală care există între populaţiile unei ţări în diferitele regiuni ale lumii. „Este vorba – arată un alt document (Guide… 1988, p. 19) – de a favoriza ivirea unei noi mentalităţi, mai atentă la aspectele calitative şi umane ale dezvoltării şi la conştientizarea de către opinia publică a importanţei dimensiunii culturale a întregii acţiuni de dezvoltare economică şi socială”.

Adevărata cultură nu este un dar, un răspuns pe deplin fabricat, ci o creaţie continuă, o căutare fără sfârşit. Departe de a oferi siguranţă, descoperirea câmpului inedit al cunoştinţelor, intereselor, ideologiilor, gusturilor are drept consecinţă trezirea neliniştii, sfărâmarea

conformismelor şi menţinerea permanentă a spiritului într-o stare activă. După” Jean Onimus, şcoala actuală este instrumentul unei culturi represive, ce menţine într-o condiţie infantilă fiinţele care, în mod natural, sunt mai spontane şi mai active. Rolul şcolii este de a diviza unitatea originară a fiinţei umane, de a separa capul de inimă, corpul de spirit, visul de raţiunea ştiinţifică (1973, p. 102). Efectul şcolii occidentale asupra copiilor „intacţi”, din lumea a treia, de pildă, este producerea de mici infirmi, „buni pentru schizofrenie”. Rănile antrenate prin supraestimarea principiilor raţionalităţii, eficienţei şi randamentului sunt transformate în calităţi, printr-un joc mistificator al societăţii. Lumea actuală nu poate fi redusă la civilizaţia tehnică devenită, uneori, în anumite împrejurări, atotputernică. Aceasta nu poate fi despărţită sau sărăcită de mediul cultural, care a generat-o şi întreţinut-o. Ea este cu adevărat profitabilă atât timp cât rămâne „spiritualizată”. Când se acordă prioritate raţionalităţii în dauna spiritualităţii, se încearcă distrugerea omului în esenţa sa. Avertismentul lui Krishnamurti rămâne încă valabil: „A cultiva capacitatea şi eficienţa fără a înţelege viaţa, fără a avea o percepţie comprehensivă a demersurilor gândirii şi dorinţelor, înseamnă a dezvolta brutalitatea noastră, a provoca războaie şi, la urma urmelor, a pune în pericol securitatea noastră fizică” (1953, p. 10).

Dacă vrem ca oamenii să nu devină roboţi mecanici sau fiinţe pasive, trebuie ca ei să posede calităţi cu adevărat umane, care nu se pot naşte decât prin impactul cu cultura: imaginaţie creatoare, spirit de dubitaţie şi pasiunea căutărilor, vibrarea în faţa valorilor, într-un cuvânt, „apetitul culturii”. Principalul aport al şcolii este instrumentalizarea elevilor cu o unealtă simplă, dar dificil de încorporat: a şti să te cultivi.

În planul acţiunii educaţionale, nu impunerea

valorilor este strategia cea mai bună. Este de preferat să se acţioneze indirect, prin crearea şi stimularea nevoilor pentru valori, în aşa fel încât elevul să adere la ele pe o cale „naturală”. Valorile nu se impun, ci se caută, se găsesc. Spaţiul de aşteptare şi orizontul nevoilor sunt cele care trebuie formate prin anumite mijloace educative. Fără acestea, cultura va rămâne un conglomerat de idei abstracte, lucruri despre care toată lumea vorbeşte, o aspiraţie fără nicio perspectivă.

O valoare nu se propune/impune prin contrast sau în defavoarea alteia. Trebuie formată conştiinţa coabitării şi interdependenţei valorilor diverse, chiar conflictuale, prin reliefarea specificităţii fiecăreia. Chiar şi valorile „negative” pot fi resemnificate în acest context. Promovarea unui învăţământ maniheian (patriot egal anti-maghiar, democrat ea al anti-comunist). mai ales în domeniul valorilor.

Formarea unei conştiinţe axiologice, caracterizată prin aspiraţie spre valori şi disponibilitate pentru valorizare a apetitului spre transcendenţă (nevoia ieşirii din imediat, de distanţare faţă de un perimetru existenţial circumscris, voinţa permanentă de fundamentare şi de întemeiere a ceva într-un orizont de stabilitate şi autoritate valorică), dar şi a atitudinilor sau comportamentelor corespunzătoare acestor planuri ideatice, par a fi obiective ce devin prioritare în zilele noastre.

Mutarea accentului actului paideutic spre potenţialul spiritual al fiinţei umane, „descoperirea” spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării active în realitate şi în formarea sinelui, toate acestea pot preîntâmpina pretenţiile malefice ale unei ideologii şi educaţii „totale” care, o ştim prea bine, îşi propune să domine întreaga gândire şi afectivitate a individului. „O veritabilă educaţie nu poate să fie «totală»

pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri să treacă dincolo de ea, pentru a se educa ei înşişi. Mai mult încă: cel mai bun semn că învăţământul nu îndoctrinează este că el dă elevilor săi dorinţa de a învăţa mai mult şi posibilitatea de a o face ei înşişi, că le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte" (Reboul, 1977, p. 196). Sau, cum spune Vasile Pavelcu, educaţia omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educaţie; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine.

Pornind de la exigenţele de mai sus, se pot deduce şi fixa noi obiective ale instruirii, ce se pot constitui într-o platformă pentru înscrierea educaţiei într-o perspectivă axiologică:

a. măsura în care elevii dispun de instrumente pentru apropierea intelectuală şi spirituală a realităţii;

b. gradul de autonomizare a elevilor în procesul de învăţare şi de educaţie;

c. capacitatea de selecţie şi de sinteză a diverşilor stimuli culturali;

d. atitudinea de deschidere faţă de valorile care nu au fost cunoscute sau experimentate;

e. amplitudinea şi profunzimea diapazonului valoric achiziţionat de către elevi;

f. abilitatea de a conexa valorile culturale şi aptitudinea de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii mondiale;

g. măsura ataşamentului şi a racordării elevilor la valorile fundamentale; h. permeabilitatea la şi admisibilitatea de valori posibile;

I. curajul de a emite o judecată de valoare;

j. capacitatea de a reevalua acelaşi obiect, aceeaşi situaţie din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau la aceeaşi) constatare;

k. posibilitatea de corecţie sau de propunere a unei noi schele de evaluare.

În plan practic, am putea dispune de mai multe modalităţi de acţiune:

O deplasare spre strategiile de evaluare formativă, pentru dezvoltarea funcţiilor operaţionale ale achiziţiilor şcolare;

Introducerea în verificare a întrebărilor cu privire la valoare, comparare, estimare;

al» Aplarrră oiitnnnmif» ci rif» niitornir-S

194 PEDAGOGIE

utilizarea efectivă a autoevaluării, intervaluării şi semievaluării (evaluarea efectuată de elev, asistat de profesorul său); implicarea directă a elevilor în evaluare;

suspendarea notării în anumite circumstanţe şi pentru anumite materii de învăţământ (activităţi opţionale, desen, muzică etc.)

abandonarea poziţiilor „obiectiviste” în notare (evaluare = măsurare), în profitul unei notări mai elastice, mai contextuale, mai „subiective”.

6. Cultura postmodernă şi educaţia

Cultura postmodernă este puternic amalgamată şi reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. „Diversificând posibilităţile de alegere, liche-fiind reperele, minând sensurile univoce şi valorile superioare ale modernităţii, se structurează o cultură personalizată sau pe măsură, permiţând atomului social să se emancipeze de corsajul disciplinar” (Lipovetsky, 1983, p. 14). La scara istoriei, arta modernă este un mod de a promova o cultură experimentală şi liberă, o creaţie deschisă şi nelimitată, o ordine a semnelor în revoluţie permanentă, o cultură strict individualistă ce urmează a fi mereu reinventată. Postmodernismul ascultă de acelaşi destin ca şi societăţile deschise, având ca obiectiv lărgirea fără încetare a posibilităţilor de alegere şi de combinare. Societatea actuală, moravurile, individul însuşi se mişcă mai repede, mai profund decât avangarda;

postmodernismul este tentativa de a reinsufla un dinamism al artei, mlădiind şi demultiplicând regulile sale de funcţionare, în conformitate cu o societate ce este reglementată de o regie flexibilă şi opţională.

Postmodernismul poate fi perceput ca o replică sau un sindrom al „vidului” social, o tentativă de fugă dincolo de social, în cultură, dar şi aici se creează o supraaglomerare, o scurtcircuitare, o „inflaţie generalizată” (Balandier, 1985, p. 196), unde înţelesurile cu greu mai pot fi decelate. Se observă o deviaţie a culturii de la imperativele autenticităţii. Atenţia este îndreptată mai mult spre individ, spre nevoile lui materiale. Idealul actual al personalităţii se croieşte într-o perspectivă egocentrică. O altă caracteristică rezidă în aceea că asistăm „la o mişcare a «marii» culturi spre un soi de nihilism, de negare a tuturor orizonturilor sensului” (Taylor, 1994, p. 67). „Deconstrucţia” idealului clasic nu anunţă vremuri prea liniştitoare.

Modernitatea actuală exprimă o realitate fragmentară şi o temporalitate glisantă. Cultura imediatului şi efemerului este revelatoare şi sub aspectul mijloacelor de expresie: arta cinetică, happeningul, refuzul de a crea ceva precis şi definitiv. „Retorica modernităţii a fost numită retorica schimbării pentru schimbare, iar cultura care o exprima a fost considerată ca fiind cea a efemerului” (Balandier, 1985, p. 137).

Postmodernismul se vrea mişcare de deconstrucţie, de sfărâmare a ierarhizării de cunoştinţe sau valori, a tot ceea ce contribuie la formarea unui sens, a tot ceea ce a constituit o paradigmă sau model. Dintr-un anumit punct de vedere, el

simţire rezultând din pasivitatea şi şiretenia cotidiană, el este satisfăcut de ambiguitate şi rămâne exterior elaborării unui proiect politic sau utopic. Cum

scrie Georges Balandier, „modernitatea este o aventură, o avansare spre spaţii sociale şi culturale într-o mare parte necunoscute, o progresie într-un timp al rupturilor, tensiunilor şi mutaţiilor. Trebuie să înveţi să devii explorator al acestor vremuri, pentru a nu fi total supus, şi să consimţi la o neputinţă care va înlocui puterea prin hazard. Cotitura antropologică aduce o experienţă şi în serviciul acestei învăţări. Ea poate să contribuie la orientarea parcursului, a acestui viraj care are o funcţie iniţiatică, fiindcă ea constrânge la a te transforma pe măsură ce se efectuează descoperirea locurilor marii schimbări” (Balandier, 1985, p. 266).

După Alain Finkielkraut doar principiul plăcerii – ca formă postmodernă a interesului particular – rămâne diriguitorul vieţii spirituale. „Nu mai este vorba de a constitui oameni ca subiecţi autonomi, ci este vorba de a le satisface poftele imediate, de a-i distra la un cost mic. Conglomerat dezinvolt de nevoi pasagere şi aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea era altceva decât puterea de a schimba o înlănţuire, iar cultura mai mult decât o pulsiune satisfăcută” (1987, p. 166).

Cum se poate răspunde la această realitate? Printr-o „postmodernizare” a şcolii – răspunde acelaşi A. Finkielkraut, adică printr-o reconciliere totală a şcolii cu „viaţa” aşa cum este ea. Nu e nevoie pentru realizarea acestui deziderat decât de „a-i învăţa tinereţea pe tineri” (1987, p. 171), adică a folosi cultura decantată de experienţele lor specifice (considerată de adulţi ca subcultură) ca intermediar şi mijloc de calchiere a marilor experienţe ale omenirii. Dar cum să „împachetezi” gramatica, istoria, matematica sau alte materii fundamentale în muzică rock ori bandă desenată? Nici chiar informatica, prin insinuările ei sub formă de joc, nu reuşeşte prea mult pe această linie.

Dincolo de maliţiozitatea cu care autorul de mai sus

încearcă să rezolve o problemă, de altfel pertinentă, merită să reţinem sugestia pe care o face cu privire la deschiderea conţinuturilor învăţământului spre valorile specifice tineretului. Mai ales că aceste valori evadează din barierele unor rigori, sedimentate în decursul istoriei, ca – de pildă – „tribalismul” scrierii şi cuvântului mort în favoarea oralităţii şi fluenţei spirituale: „Cultura, în sens clasic, are dublul inconvenient de a îmbătrâni indivizii, dotându-i cu o memorie care o întrece pe cea a propriei biografii, şi de a-i izola, condamnându-i să spună Eu, adică de a-i face să existe ca persoane distincte. Prin distrugerea limbajului, muzica rock înlătură aceste două rele: chitarele abolesc memoria, căldura răspânditoare creează un liant ce leagă fiinţele separate; extaâiquement, le «je» se dissout dans le Jeune (subl.n.)” (Finkielkraut, 1982, p. 173).

De altfel, opoziţia scriere/imagine este coextensivă cu altele, precum şcolar/ loisir sau elită/mase. Dacă până în prezent valoarea culturală a fost legată doar de primii termeni, din care aceasta ar rezulta, astăzi nu mai pot fi eludaţi termenii secunzi (imagine, loisir, mase), care au dobândit largi valenţe formative şi, ca atare, trebuie despovăraţi de pretinsele conotaţii depreciative. Impactul educativ este cu atât mai mare cu cât structurarea valorilor se realizează pe axa imagine-/o «îr-mase, prin promovarea unor expresii culturale mai sincretice, mai

Note bibliografice

Balandier, Georges, 1985, Le detour. Pouvoir et modernite, Fayard, Paris.

Bârsănescu, Ştefan, 1933 – 1935, Curs de pedagogie generală predat în anii 1933/1934 şi 1934/1935, litografiat de studenţii J. Livescu şi D. Ungureanu, ed. a N-a, Tip. C. Ionescu, Iaşi. Bârsănescu, Ştefan, 1976, Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă, E.D.P., Bucureşti.

Bouchez, Eric, de Peretti, André, 1990, itcoles et cultures en Europe, Savoir-Livre, Paris. Bruner, J.S., 1970, Pentru o teorie a instruirii, E.D.P., Bucureşti. Camillerj, C, 1985, Anthropologie culturelle et éducation, BIE/ UNESCO, Paris. Cassirer, Ernst, 1991, Logique des sciences de la culture, Les Editions du Cerf, Paris. Desjeux, Dominique, 1991, Le sens de l'antre. Stratigies, reseaux et cultures en situation interculturelle, UNESCO/ICA, Paris.

Dottrens, Robert, 1988, Eduquer et instruire, Nathan/UNESCO, Paris. Finkielkraut, Alain, 1987, La defaite de la pensée, Gallimard, Paris. Holban, Ion, 1987, Fundamentul democratic al educaţiei moderne, în „Viitorul Social”, mai iunie.

Bucureşti.

Hannoun, Hubert, 1987, Les Ghettos de l'école, Potir une education interculturelle, EST, Paris. Krishnamurti, 1953, De l'education, Ojai London Mandras. Ladriere, Jean, 1977, Les enjeia de la raţionalite. Le defi de la science et de la technogie aux cultures.

Aubier-Montaigne/UNESCO, Paris.

Lavelle, Louis, 1951, Trăite des valeurs, tome I, PUF, Paris. Lipovetsky, Gilles, 1983, L'ère du vide, Gallimard, Paris. Maylan, Louis, 1968, L'école et la personne, Delachaux et Niestle, Neuchitel. Meineu, Philippe, 1991, Le choix d'eduquer, EST, Paris.

Onimus, Jean, 1973, Mutation de la culture. Emergence d'une alienation, Deselee de Brouver. Reboul, Olivier, 1977, L'endoctrinement, PUF, Paris. Reboul, Olivier, 1993, Qu'est-ce cu'apprendre? PUF, Paris. Rougemont, Denis de 1990, Sur le râie de l'Europe dans le ăialogue des cultures, în „Cadmos”.

Centre Europeean de la Culture, nr. 50. Spranger, Eduard, 1930, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie and Ethik der Personlichkeit, Max Verlang, Halle.

Teiylor, Charles, 1994, Le malaise de la modernite, Les Editions du Cerf, Paris. Commission canadienne pour l'UNESC0,1977, Une definition pratique de la culture, în „Cultures", vol. IV, nr. 4.

UNESC0,1990, Troisième plan a moyen terme (1990 – 1995), Paris. UNESC0,1988, Guide pratique de la Decennie mondiale du developpement culturii 1988 – 1997, Paris.

EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ

1. Concept şi problematică

Este un truism afirmaţia că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Se ştie, de asemenea, că educaţia este, în principal, o activitate de transmitere şi difuzare a culturii. Graţie acesteia, cultura se propagă de la o generaţie la alta, îmbogăţindu-se şi diversificându-se continuu.

Spaţiul existenţei individuale, în acest sfârşit de secol, depăşeşte limitele tradiţionale ale ambianţei originare, de formare şi socializare iniţiale. Întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanţelor care le separă în timp şi spaţiu, sunt inevitabile şi, în multe cazuri, problematice şi complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncţionale precum eşecul în adaptarea mutuală, ambiguităţi identitare sau de comportament, refuzul şi percepţia slabă a alterităţii. Problema coexistenţei diferitelor culturi în sânul aceleiaşi societăţi este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

Când un individ se situează între două culturi există riscul apariţiei unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale; în acest tranzit cultural, individul riscă să se „rătăcească", deoarece valorile „vechi" nu sunt (încă) validate şi confirmate în cultura nouă, de inserţie. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt

identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp, de acomodare, pentru discernerea sau descoperirea valorilor analoge ale „noii” culturi (sau valorile „de substituţie”), în vederea stabilirii unui referenţial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spaţiu spiritual.

Persoana care pătrunde într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepţie a realului, cu un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului şi spaţiului, cu un mod diferit de relaţionare cu altul. În situaţia creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă şi pot facilita „trecerea” dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru înţelegerea mutuală, este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima” identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua”, pe cale de a se naşte, dar care va fi integrantă şi mai largă. În legătură cu această situaţie, se pun câteva întrebări: este, oare, necesar să se oculteze anumite va

sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care ele există), constituie, oare, obstacole pentru procesul de tranziţie a individului spre o altă cultură? încorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare” a altora? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă într-o manieră atentă şi nuanţată, într-o interacţiune culturală autentică, credem că este de dorit să se realizeze un continuum valoric şi nu o ruptură sau o negare, chiar şi parţială, a unor valori preexistente.

Perspectiva disjunctivă asupra acestei probleme este

deosebit de malefică. Este naivă tranşarea între valori „rele” şi „bune” în materie de cultură. Trebuie păstrate şi exploatate contextual valorile „vechi”, identice sau nonidentice cu cele ale culturii „gazdă”. Doar astfel individul se va „acorda” cu o multitudine de stimuli culturali, poate diferiţi, dar importanţi, asigurându-se o receptare şi o trăire a diversităţii modalităţilor culturale din noul mediu. Este foarte plauzibilă necesitatea restabilirii conjuncturale a unei alte ordini de priorităţi axiologice. Dar este obligatorie acumularea şi semnificarea tuturor valorilor neexperimentate încă, pentru îmbogăţirea spirituală a insului, ce este nevoit să se îndrepte spre alte orizonturi culturale.

Educaţia interculturală constituie o opţiune ideologică în societăţile democratice şi vizează pregătirea viitorilor cetăţeni în aşa fel încât ei să facă cea mai bună alegere şi să se orienteze în contextele multiplicării sistemelor de valori. Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală e necesară atât pentru „minorităţi”, cât şi pentru „majoritari”, în interacţiunile prezente şi viitoare. De altfel, demarcaţia clasică între majoritari şi minoritari e tot mai dificil şi periculos de realizat, în funcţie de multiple perspective de referinţă, toţi indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situaţii când nu se mai ştie cu claritate cine este minoritar şi cine este majoritar.

Perspectiva interculturală de concepere a educaţiei poate să conducă la atenuarea conflictelor şi la eradicarea violenţei în şcoală, prin formarea unor comportamente precum (cf. Walker, 1992, p. 8):

aptitudinea de a comunica (a asculta şi a vorbi);

cooperarea şi instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc.);

respectul de sine şi al altora, toleranţa faţă de

opiniile diferite;
luarea de decizii în chip democratic;
acceptarea responsabilităţii altora şi a propriului eu;
soluţionarea problemelor interpersonale;
stăpânirea emoţiilor primare;
aptitudinea de a evita altercaţiile etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările şi acţiunile privind interculturalitatea constituie o consecinţă a unor dificultăţi relaţionale ivite în situaţiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acţionai, este un răspuns specific la o problemă de teren: eşecul şcolarizării copiilor imigranţi (vezi Martine Abdallah-Pretceille, 1986).

„Cine spune intercultural spune în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului interinteracţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului cultură: recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizii sau societăţile, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, identificarea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi” (Micheline Rey, 1984, p. 13).

Educaţia interculturală vizează o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arata într-o lucrare editată de Consiliul Europei (Antonio Perotti, 1992), nu este o nouă ştiinţă, nicio nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să

integreze în interogaţia asupra spaţiului educaţional datele psihologiei, antropologiei, ştiinţelor socialului, politicii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului îşi extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare. Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii pentru toţi în spiritul recunoaşterii diferenţelor" ce există în interiorul aceleiaşi societăţi şi mai puţin (sau deloc) o educaţie pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism şi o izolare a grupurilor culturale. O educaţie concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relaţiile dintre şcoală şi alte spaţii educative; ea va depăşi zidurile şcolii, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale.

Atitudinea interculturală facilitează apariţia unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înţelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Şcoala, acceptând principii precum toleranţa, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea valorilor, va exploata diferenţele spirituale şi valorile locale, ataşându-le la valorile generale ale umanităţii. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea de cultura mondială. Valorile locale pot funcţiona, pentru cultura de origine, ca porţi de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că valorile particulare veritabile comportă o potenţialitate şi o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale spre care tind fiinţele umane.

Abordarea interculturală refuză tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În ţările în care fenomenul migraţiei este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranţei şi xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendinţele de dispreţ şi de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea

culturală a umanităţii. Interculturalismul este „un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserţiei optimale a populaţiilor străine, europene sau nu, în viaţa economică şi socială, punând în practică dorinţa de întărire a drepturilor pentru toţi şi, de aici, chiar dezvoltarea democraţiei” (Eric Bouchez, André de Peretti, 1990, p. 139). Sunt îi realiza în perspectiva

2. Educaţia interculturală – un răspuns la pluralismul cultural contemporan

Multiculturalismul european este o bogăţie potenţială, cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi, şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimb, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relaţie şi în egalitate moduri de gândire şi coduri expresive diferite, prin potenţarea conştiinţei de contrast (Bouchez şi de Peretti, 1990, p. 146). Însăşi conştiinţa identităţii culturale se fortifică prin depăşirea mediului cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăşi cultura respectivă. „Se poate spune – găsim într-un document UNESCO („Cultures”, 1977, p. 87) – că o bună educaţie culturală trebuie să permită persoanei a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi a pune în libertate aspiraţiile care sunt paralizate ca într-o cămaşă de forţă”.

Politicile educative şi culturale se cer a fi deschise nu numai la valorile naţionale, ci şi la valorile internaţionale, căci cooperarea economică şi politică va deveni imposibilă dacă nu se va alia cu spiritul de comprehensiune şi cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. Trebuie valorizate toate particularităţile, modelele

comportamentale, ce caracterizează elevii sau grupurile şcolare în situaţia interculturală. Există o cunoaştere relaţională, centrată pe dialectica dintre dependenţă şi autonomie faţă de altul, pe care Michele Salmona o numeşte cunoaştere phorică (de la grecescul phorein, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependenţa şi autonomia altuia şi a sinelui). Formarea pentru phoric constă în conştientizarea actorilor de dificultăţile relaţionale în termeni afectivi, în raport cu eşecurile, temerile, grijile fiecăruia (Dominique Desjeux, 1991, pp. 28 – 29).

O educaţie aptă să ia în consideraţie sau – mai mult – să se fondeze pe diferenţă şi să se deschidă în faţa diverselor valori pare extrem de pozitivă şi singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi şi de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan, de exemplu, anunţa virtuţile unei educaţii interculturale: „o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranţa, simpatia... sociabilitatea, generozitatea şi spiritul de întrajutorare” (1968, p. 171).

Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migraţia, multiplicarea contactelor, dispariţia frontierelor nete sunt realităţi evidente. La acestea se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluţie: asimi-laţionismul, care reclamă din partea populaţiei care soseşte în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariţia ei în cultura nouă. Pentru alţii, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce. Cum arată Hubert Hannoun, într-o lucrare pe această temă (1989), fiecare din cele două atitudini constituie pentru ele propriul lor ghetou, căci rămân

lui unei atitudini interculturale, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele sale specifice, dar şi deschiderea spre alte culturi, în perspectiva construirii unei noi civilizaţii comune. „Nu numai că şcoala trebuie să-i înveţe pe elevii săi să trăiască împreună, în acelaşi univers mobilat de valori diferite, dar, mai mult, ea trebuie să le permită a descoperi că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie şi se completează în acelaşi timp, construind astfel un mediu nou în care toţi sunt chemaţi să trăiască” (p. 112).

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue care implică acceptarea altuia, toleranţa, coexistenţa plurală, dar şi şansa afirmării poziţiilor proprii. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie (vezi Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antagonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabileşte în mod statistic că, în culturi diferite, aceleaşi valori pot fi acceptate sau dispreţuite (Camilleri, 1985, p. 156).

Sarcina şcolii de azi este de a forma la elevi o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul şi solidaritatea faţă de cultura altor popoare. Câteva valori-cheie trebuie să-şi facă loc, fie în programele şcolare, fie în procesele de învăţământ: aspiraţia către democraţie, respectul drepturilor omului, ai drepturilor copiilor, justiţia socială, echilibrul ecologic, toleranţa şi pacea, tradiţiile culturale etc.

Învăţarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea

valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât îi divizează, participarea tineretului la gestionarea comunităţii şcolare, integrarea şcolilor în relaţii de înfrăţire la nivel european sunt alte mijloace de sporire a valenţelor culturale ale activităţilor educative.

Dialogul cultural este – în acelaşi timp – o strategie de interogare intra-culturală asupra propriilor fundamente ale unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităţilor faţă de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare a acestora ca fiind minore sau negative, plecând de la criterii apriori, etnosau sociocentriste, poziţie adoptată de multe instituţii şcolare sau nonşcolare. Obişnuinţa de a impune anumite invariante monoculturale altor spaţii culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpelare a propriului sistem valoric (cf. Camilleri, 1993).

Principiul abordării interculturale poate fi aplicabil, după opinia noastră, în cel puţin două cazuri:

pe un plan sincronic, pentru o înţelegere adecvată a indivizilor ce aparţin unor culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric; este sensul curent dat interculturalităţii şi domeniul de reflecţie cel mai bogat până în prezent;

pe un plan diacronic, ca pârghie regulatoare sau catalizator al întâlnirii mai multor culturi ce aparţin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretir mai untin ahnr Hat Har carp nnată rp7 pr™ snfiripiită ciicrpetir pnrisfirp rhrar şi

Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecţiei unei culturi, considerată „moartă”, prin intermediul unei înţelegeri „simpatetice” a valorilor „străine”, plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de

traduceri/transformări constante a câtorva motive de bază. Prin această „traducere” (transcripţie, transpoziţie, reiterare, variaţie), „structurile de profunzime” ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „structuri de suprafaţă”, în funcţie de o referenţialitate socio-culturală determinată. Configuraţiile spirituale occidentale sunt, în fond, variaţii tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa-numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutaţii de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultate, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul şi pe o bază valorică preexistentă. Tradiţia noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă”, dimensionată în mod funciar pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni. Nu se poate nega existenţa unor invariante sau „universalii” culturale, ce se păstrează în orice timp sau spaţiu cultural, şi care sunt expresii ale unităţii şi unicităţii omenirii.

Educaţia interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune/rele, ale noastre/ale altora etc). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea şi complementaritatea lor. Pot, însă, să apară şi anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, inter-cultural, practic şi teoretic etc). Situaţiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanţiale, precum nivelul şi profunzimea manifestării valorilor (plan practic/plan abstract), factorul timp (succesivitate/şi-multaneitate), sistemul de referinţă individual sau grupai (valorile noastre/valorile altora), scopuri şi obiective ale corpusului

social etc.

Chestiunea educaţiei interculturale este şi un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluţionare a unor consecinţe socio-culturale impuse de amploarea fenomenelor migraţioniste. Multe reuniuni internaţionale sau organisme specializate, mai ales din Occident, şi-au concentrat atenţia asupra acestei problematici. Redăm, în continuare, o serie de concluzii stabilite de Consiliul Europei în 1983, dar care îşi păstrează relevanţa şi astăzi (vezi Recueil d'informations, 1993, pp.205 – 206):

Principiul interculturalist, în situaţia didactică, nu poate să se substituie unor exigenţe deja clasice ale şcolii, dar le poate însoţi şi facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale şcolii. El se constituie într-un mijloc prin care instituţia şcolară îşi atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a şanselor şi de difuziune culturală.

Interculturalismul înseamnă recunoaşterea reciprocă a culturilor de origine şi de primire, în cazul migraţiei, precum şi a diversităţii expresiilor culturale ale emigranţilor şi autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, îngheţate în

Din recunoaşterea egalităţii valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel şi că dispar unele diferenţe sau chiar divergenţe. Şcoala trebuie să releve şi să cultive aceste diferenţe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunităţii în care se integrează noii veniţi.

Diversitatea experienţelor culturale, la care se va alinia şcoala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare şcolară, care nu mai rămân sociosau etnocentriste. Selecţia şcolară, ca şi percepţia eşecului şcolar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a

proceselor şcolare.

Practica interculturală în şcoală, precum şi înţelegerea între elevi depind în bună măsură de organizarea proceselor educaţionale, de calitatea colaborării între profesorii autohtoni şi cei străini. Relaţiile de înfrăţire dintre şcolile din ţări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigenţelor educaţiei interculturale.

Conţinutul învăţământului trebuie să se plieze şi el la coordonatele inter-culturalităţii. O reexaminare a ponderii informaţiilor şi cunoştinţelor cu caracter general-uman se cere cu acuitate, după cum şi o descongestionare a conţinutului de elemente valorice înguste trebuie asigurată, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare, purtătoare şi revelatoare de valori înalte şi perene.

Formarea iniţială şi continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a aplicării principiului interculturalităţii. În acest sens, trebuie regândite priorităţile, strategiile, metodologiile, obiectivele şi practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experienţa culturală şi relaţională a profesorilor este o premisă şi un prim pas în concretizarea educaţiei interculturale.

Un rol important în traducerea în act a acestei exigenţe revine nu numai şcolii, ci şi altor instanţe: familia, organizaţiile de copii şi tineret, organizaţiilor etnice, confesionale etc. O conjugare a eforturilor educaţionale externe şcolii, a capacităţilor educogene ale formalului, nonformalului şi informalului devine mai mult decât necesară.

3. Dificultăţi în raportul identitate-alteritate. Consecinţe pedagogice

Se ştie că orice identitate se construieşte în cadrul unei relaţii de diferenţă/asemănare cu ceea ce este altul.

Problema identităţii culturale este una dintre cele mai urgente şi mai complexe chestiuni ce trebuie să fie rezolvată de comun acord. Circumstanţele actuale, caracterizate prin multiplicitatea schimburilor, deschiderea frontierelor, creşterea masivă a circulaţiei oamenilor şi ideilor, pun sub semnul întrebării concepţiile tradiţionale asupra identităţii. Pentru că trebuie să construim, să dezvoltăm şi să învăţăm modalităţi de convieţuire, în această plura

Conceptul de identitate culturală este destul de vag şi dificil de cuprins. El poate fi circumscris prin invocarea atât a dinamicii culturale, cât şi a individului ce încearcă să ţină pasul cu această dialectică. „O identitate stabilă, rigidă, osificată, obiect al unei fixaţii – subliniază Micheline Rey – constituie o carcasă asimilabilă câteodată unui mecanism de apărare şi, de aceea, este simptomatică pentru o situaţie de criză” (Micheline Rey, 1984). Încât, identitatea culturală ar putea fi asimilată unui stereotip. Conceptul de identitate culturală este un construct care are drept trăsături caracteristice reducţia, fixaţia şi tendinţa de generalizare. Identitatea culturală este, într-un fel, o etichetă pusă, în primul rând, de un observator care nu se află sub puterea reflecţiei obiective a unei exteriorităţi culturale. Mai tot timpul, identităţile se definesc din interior. Iată aici contextul epistemic ce generează ambiguitatea legată de acest concept.

A discuta despre identitatea individuală sau colectivă presupune o abordare interacţionistă şi situaţională. Emergenţa unei identităţi presupune întâlnirea şi raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportarea la altul sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate şi prin „lipsa” pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecţie în/spre altul putem să ne împlinim şi să ne percepem

plenitudinea sau limitele reale. După ipoteza situaţională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de situaţii proxime. Asociindu-se la acest punct de vedere, C. Camilleri este de acord că transformările externe se prezintă individului ca semnificate şi structurate deja de o serie de parametri care vin din interioritatea sa, din experienţele sale anterioare (1993). P. Tap defineşte identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice şi de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv, îşi orientează conduitele, îşi construieşte istoria, caută să-şi rezolve contradicţiile prin relaţionarea la alţi actori sociali, fără de care nu se poate defini şi percepe satisfăcător. Pentru A.H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate şi de similitudine cu şinele, singura preocupare fiind ca această unitate să-şi asigure existenţa şi continuitatea în reţeaua complicată a relaţiilor şi acţiunilor exterioare (1963). Pentru Joseph Leif (1981, p. 60) identitatea culturală se poate realiza în două moduri: prin integrarea în sistemul social, într-un mod difuz, dar constrângător şi pregnant, şi prin intermediul demersurilor educative în şcoală.

Sunt şi teoreticieni care analizează chestiunea identităţii punând în prim plan aspectele schimbării şi adaptării. Kasterstein vorbeşte, de pildă, de o identitate circumstanţială, ca fiind o identitate ce năzuieşte să se adapteze la situaţii şi roluri diferite. Putem astfel constata că ne aflăm în faţa unei dileme: în fond, identitatea este un proces sau o structură? Este aceasta o entitate evolutivă sau statică? C. Camilleri susţine că devenirea noastră individuală este realizată mai puţin din alterări, cât din constante. Dinamica identităţii personale pune problema coerenţei noastre existenţiale, a ansamblului nostru de

reprezentări despre sine şi despre univers. Dacă nimic nu este stabil, totul intră în disoluţie. Credem că problema identităţii axiologice trebuie să fie înţeleasă prin corelarea şi racordarea noastră la schimbăriio i<. f «-< – *

are el constant, devin confuze şi relative, încât, în această valorizare, vom pleca de la criterii permutabile, interschimbabile, etalând, după caz, fie adaptabilitatea, fie constanţa, în funcţie de circumstanţe.

Cât priveşte problema alterităţii culturale, dificultăţile teoretice sunt şi mai numeroase. Să ne aducem aminte, în acest context, de perspectiva organicistă a lui O. Spengler care susţine ideea incomunicabilităţii culturilor. Pentru acest filosof, fiecare cultură constituie o unitate închisă, ce trebuie luată ca atare. Cea mai mare parte a gânditorilor contemporani sunt de acord cu necesitatea interferenţei culturale şi recunosc forţa îmbogăţitoare a contactului cultural.

Cercetătorii din perimetrul educaţiei interculturale relevă, în mod explicit, că, pentru identitatea doritoare să şi-o apropie, alteritatea, cu experienţele ei, prezintă o importanţă deosebită în delimitarea şi constituirea acesteia. Micheline Rey sugerează faptul că interculturalitatea nu presupune, cum se sugerează deseori, „dreptul la diferenţă”, întrucât acest slogan (pedagogic) conduce la apartheid şi tinde chiar să-l justifice. „Interculturalul este, mai ales, dreptul la egalitate (pe care diversitatea nu o pune în chestiune) şi locul esenţial al alterităţii, care simultan fundamentează şi reînnoieşte întreaga viaţă (individuală şi socială) şi însăşi cultura” (1993, p. 2). Posibilităţile de adaptare a individului vor deveni atunci mai largi. Individul poate actualiza un anumit segment identitar, pentru a se ancora mai bine în situaţiile în care se implică. În acelaşi timp, contactul cu altul constituie cea mai bună ocazie de a se

interoga asupra propriei identităţi. Chiar învăţarea, după M. Serres, este un proces care conduce la încrucişare (metissage), amestec, adică la înmănuncherea de influenţe care ne formează, ne deformează (uneori, şi deformarea este necesară) şi ne transformă (1991).

Sensibilizarea faţă de contextul cultural al altuia nu presupune numai un plan intelectual al formării prin educaţie. Educaţia presupune şi o formare comportamentală, dar, mai ales, una relaţională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal şi afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori, prin imitaţie, încercare şi eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conştient şi explicit. De aceea, educaţia interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond, de care depinde dirijarea interesului elevilor înspre teritorii spirituale inedite, altele decât cele încetăţenite.

În învăţământ, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă şi, în acelaşi timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale (Ies cribles culturels, vezi Micheline Rey, 1985), prin care membrii unei comunităţi diferite înţeleg şi semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor şi explorărilor câmpului cultural. Autoarea sus-menţionată sugerează chiar necesitatea unei abordări stereoculturale (approche stereoculturelle) în educaţie, pentru mai buna circulaţie a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereo-culturală uşurează recunoaşterea şi conştientizarea filtrelor culturale. Această practică ar facilita decriptarea unor stimuli culturali necunoscuţi încă şi ar permite stăpânirea şi perceperea diversităţii culturale (1984 a). Abordarea culturilor „în stereo” este o bună ocazie pentru a li se crea copiilor situaţii favorabile pentru a descoperiri varietăţile gusturilor, ale formelor de expresie, limbajelor, înrmeinr de organizare socială, stilurilor de viaţă, regulilor

de comportament.

4. Învăţământul românesc în perspectiva educaţiei interculturale învăţământul românesc se găseşte în plină schimbare şi reînnoire. Credem că este momentul să se imprime întregii reforme şi o dimensiune interculturală. Iată câteva argumente în acest sens:

a. Vom pleca, mai întâi, de la o motivaţie pragmatică: „este mult mai uşor să inovezi şi să introduci elemente noi încă de la începutul unui proces, decât după ce liniile de forţă au fost deja trasate, iar restructurarea şi statornicirea reţelei de norme cu privire la învăţământ au fost realizate.

b. Este un fapt ştiut că cele mai multe tensiuni interetnice au drept sursă necunoaşterea suficientă din punct de vedere cultural. În România, trăiesc laolaltă mai multe grupuri minoritare, aşezate aici în diverse împrejurări istorice. După evenimentele din 1989, s-au înregistrat conflicte deschise, mai ales între români şi maghiari sau români şi ţigani (chiar şi conflicte între români aparţinând unor confesiuni diferite, vezi disputele apărute între ortodocşi şi romano-catolici). Se pot invoca, de asemenea, şi alte tensiuni de sorginte etno-culturală, mai mult sau mai puţin ascunse. Credem că aceste disensiuni (reale, virtuale, imaginare?) se pot atenua sau chiar aneantiza printr-o educaţie prealabilă pentru interculturalitate.

c. Societatea noastră cunoaşte o mutaţie profundă. Articulaţia interculturală a sistemului şcolar ar constitui un mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă şi permisivă, deopotrivă pluralistă şi solidară. Înseşi fenomenele de intoleranţă politică, economică etc. pot fi stăvilite prin promovarea comportamentelor interculturale.

d. Abordarea interculturală ar putea îmbunătăţi

aspectul relaţional al locuitorilor ţării noastre, conferind o dimensiune nouă raporturilor interumane cotidiene. Tendinţele egocentriste, pragmatismele extreme, precum şi fenomenele psihosociale de marginalizare pot fi diminuate.

Perspectiva interculturală, imprimată învăţământului nostru, s-ar putea lovi de anumite prejudecăţi (ascunse ori uitate) sau ar putea să reînvie sentimente de ură sau dispreţ, acumulate în timp. Înainte de a încerca să cultivăm în spiritele oamenilor dorinţa de cunoaştere şi ataşare la alte culturi, este nevoie să se disipeze resentimentele şi prejudecăţile; trebuie pregătit un „grad zero” în obişnuinţele şi mentalităţile noastre, platformă de la care se vor putea înălţa şi dezvolta comportamentele interculturale dorite. Vechile etichete şi judecăţi apriorice se cer a fi părăsite. Desigur că nu putem face tabula rasa din trecutul nostru. Dar trebuie să punem în valoare unele facultăţi umane de a uita anumite aspecte, întrucât uitarea are şi valenţe pedagogice. În Transilvania, multe dintre tensiunile etnice sunt alimentate şi resuscitate de unele erori, comise de unii şi de alţii, în perioade istorice determinate (de pildă, perioada celebrului Dictat de la Viena sau perioa –

tică, se pot constata anumite atitudini cu caracter revanşard, chiar în perimetrul cultural-lingvistic, ce sunt afişate nu numai de către cetăţenii rusofoni, ci chiar de către unii români. O realitate socio-culturală deficitară pentru unii nu trebuie înlocuită cu una de aceeaşi factură, dar favorabilă pentru partea adversă. Fostele privilegii lingvistice şi culturale nu trebuie să se transfere unilateral părţii pe care istoria a pus-o în drepturile fireşti. Echilibrul şi cumpătarea sunt mai mult decât necesare. Dacă timpul şi istoria au pus laolaltă, în acelaşi spaţiu, români şi ruşi, români şi unguri, români şi ţigani etc., atunci ei sunt obligaţi, prin acelaşi determinism implacabil, să se

suporte, să se cunoască şi să se respecte reciproc. În materie de cultură, aroganţa şi complexele „de superioritate" nu sunt deloc justificate, în cazul învăţământului românesc, abordarea interculturală ar trebui să genereze o serie de reflecţii asupra unor chestiuni cum ar fi:

necesitatea de a fundamenta un sistem şi o structură instituţională pentru învăţământ care să fie mult mai flexibile şi mai permisive la autonomia unităţilor de bază;

capacitatea sistemului şcolar de a preveni „ghetoizarea" fenomenelor de segregaţie culturală, dar şi posibilitatea de a se asigura un învăţământ în limba maternă pentru comunităţile minoritare. Trebuie meditat până la ce nivel se poate merge cu instrucţia în limba maternă, într-un stat naţional şi unitar. Pretenţiile unora de a se realiza învăţământ superior în limbile minorităţilor nu sunt justificate şi nu fac casă bună cu principiile educaţiei interculturale. De altfel, nici standardele europene nu sunt în consens cu aceste presiuni. Mai mult decât atât, chiar şi ideea unor şcoli separate, pentru minorităţi, este discutabilă. Acolo unde coexistă două etnii, de pildă, ar fi mai nimerit să se realizeze o instruire în perspectiva ambelor culturi, prin reciprocitate;

necesitatea de a se stabili o serie de obiective educaţionale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucţie şi autoeducaţie. Trebuie să se cultive atitudinile şi abilităţile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate şi diversitate;

cerinţa de a se revizui conţinuturile programelor de educaţie, prin imprimarea unor direcţii interculturale asupra unor materii de învăţământ, precum istoria, geografia, literatura, artele şi chiar ştiinţele. Se cer a fi introduse în curriculum-urile şcolare noţiuni cu privire la diversitatea culturilor şi unitatea umanităţii. E nevoie să

fie valorificate toate particularităţile semnificative, comportamentele care sunt susceptibile de încorporări multiculturale; trebuie păstrat un echilibru optim între elementele purtătoare de generalitate şi expresiile culturale secvenţiale, naţionale (vezi în acest sens sugestiile pertinente ale lui George Văideanu, 1988, p. 189);

lărgirea gamei de strategii şi metodologii didactice, prin evidenţierea de metode şi tehnici didactice mai suple şi compatibile deschiderii interculturale. Aceste exigenţe trebuie puse în practică de către învăţătorii şi profesorii care cunosc cel mai bine comunitatea şcolară şi particularităţile culturale ale elevilor.

În încercarea de a implanta acest principiu, se vor avea în vedere coordonatele şi variabilele comunitare concrete şi, bineînţeles, obiectivele educaţionale vizate.

În comunităţile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze pe scopuri terapeutice, prin care să se stingă unele conflicte şi să se prevină altele. Strategiile vor fi dimensionate şi aplicate de instituţii precum şcoala, biserica, diferitele organizaţii şi fundaţii culturale, eventual prin colaborare şi complementaritate a acţiunilor. O descentralizare a acestor instituţii este bine venită şi, în bună măsură, această cerinţă este asigurată.

În comunităţile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înţelegerea mutuală, colaborarea şi deschiderea interetnică. Acţiunile practice ţin de instituţiile de bază şi de inspiraţia, bunăvoinţa şi buna-credinţă a cetăţenilor de etnii diferite.

În comunităţile locale monoculturale şi omogene

etnic, avansăm ideea necesităţii unei pregătiri prealabile pentru dialog intercultural, în vederea facilitării contactelor şi interacţiunilor viitoare posibile. Pe această bază se va clădi societatea mondială de mâine. În acest sens, colaborarea tuturor factorilor de decizie la nivel central şi local se impune cu necesitate.

A sensibiliza factorii implicaţi în educaţie, pentru dimensiunea interculturală a învăţământului, a fost unul dintre scopurile urmărite în aceste pagini. Cum este firesc, orice călătorie începe cu un prim pas. Sugestiile care vor urma, cu un alt prilej, vor aduce şi alţi „indicatori” pe drumul ce-l vom parcurge împreună.

Note bibliografice

Abdallah-Pretceille, M., 1986, Videntité culturelle, mythe ou réalité, în „L'education nouvelle”, (no. Iiors serie), Paris.

Audigier, Françoise, 1991, Enseigner la société, transmettre des valeurs, Conseil de la Cooperation Culturelle, Strasbourg.

Bouchez, Eric, de Peretti, André, 1990, Écoles et cultures en Europe, Savoir-Livre, Paris.

Camilleri, C, 1985, Anthropologie culturelle et éducation, BIE, UNESCO, Geneva.

Camilleri, C, 1993, Le psychologiie et les strategies identitaires des jeunes de cultures differentes, în Psychologie clinique et interrogations culturelles, L'Harmatan/CIEMI, Paris.

Desjeux, Dominique, 1991, Le sens de l'autre. Strategies, reseaux et cultures en situations intercultu-relles, UNESCO, Paris.

Erikson, E.H., 1963, Childerwood and Society, Norton New York.

Hannoun, Hubert, 1987, Les Ghettos de l'école. Pour une education interculturelle, Les Editions EST, Paris.

Leif, Joseph, 1981, Pour une education subversive,

Armand Collin, Paris.
Malewska-Peyre, H., 1987, La notion d'identité et les strategies identitaires, în „Les amis de Sèvres", marş.
Meylan, Louis, 1968, L'école et la personne, Delachaux et Niestle, Neuchitef.
Perotti, Antonio, 1992, La lutte contre l'intolerance et la xenopiwbie, Conseil de la Cooperation Culturelle, Strasbourg.
Rey, Micheline, 1984 a, Les dimensions d'une pedagogie interculturelle à l'école, în Une pedagogie interculturelle, Berne.
Rey, Micheline, 1984 b, Pieges et defl de l'interculturalisme, în „Education permanente", 75, 11 – 21.
Rey, Micheline, 1985, Des cribles phologiques aux cribles culturels, vers une communication interculturelle, Bulletin CITA, no. 41.
Rey, Miclieline, 1993 a, Les modalites de gestion de l'interculturii, intervention à l'occasion de Sympo-siutn „La dimension interculturelle, facteur essentiel de in rpfnr,» „j/– EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ 209
Serres, M., 1991, Tiers instruit, Bourin, Paris.
Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1993, Education ponr et par la valeur ou l'education axiologique, Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al. I. Cuza", Iaşi, seria Psihologie-Pedagogie, tom 2. Walker, Jamie, 1992, Violence et resolution des conflits à l'école, Conseil de la cooperation culturelle.
Strasbourg. Commission canadienne pour l'UNESC0,1977, Une definition pratique de la culture, în „Cultures", vol. IV, nr. 4, Paris. Conseil de l'Europe, 1983, Recueil d'informations sur les operations d'educatlon interculturelle en
Europe, Strasbourg.

Îndoctrinarea în învăţământ

1. Educaţia şi condiţionarea

„Discursul pedagogic – scrie Olivier Reboul – este cel mai ideologizat dintre toate discursurile. El este chiar mai ideologizat decât discursul politic, cel puţin în epoca noastră” (1984, p. 9). Iată o afirmaţie care pare a fi paradoxală, dar, dacă analizăm mai profund mecanismele interne ale învăţării în şcoală, s-ar putea ca aserţiunea de mai sus să fie sursa unei regândiri a practicii educative. Ideolo-gizarea în unele regimuri sociale – cum a fost şi la noi – se face, de cele mai multe ori, explicit. Îndoctrinarea este un admirabil instrument pentru cei care ştiu dinainte ce societate vor şi ce scopuri au de atins. Ea ţine de intenţionalitatea unor indivizi sau a unor grupuri sociale. Este preferată de statele totalitare, fasciste sau comuniste, de bisericile sau cultele care folosesc forţa dominatoare.

Dar nu îndoctrinarea sau ideologizarea explicită ne interesează pe noi aici. Astăzi, rar se mai practică minciuna directă, vizibilă, identificabilă. Să sperăm că nici învăţământul românesc nu va mai facilita îndoctrinarea, indiferent de nuanţă şi de direcţia din care ar veni ea. Suntem interesaţi să cunoaştem mai mult îndoctrinarea care are loc în mod implicit, prin mecanismele intime ale învăţării, de care nici profesorii nu sunt întotdeauna conştienţi – cu atât mai puţin elevii. Rândurile care urmează se constituie într-un început pentru o astfel de demontare şi divulgare.

C.H. Bower, într-o lucrare de filosofia educaţiei (1970, p. 20), ţine să sublinieze că îndoctrinarea este cea mai veche şi mai puţin bănuită formă de realizare a educaţiei. Cu toate că în societatea modernă ea are conotaţii negative, căci presupune impunere şi partizanat, aceasta a acţionat ca un principiu de bază al învăţării, mai ales în zorii umanităţii. La nivelul unui clan sau trib, îndoctrinarea se dovedea a fi cea mai eficientă şi mai

fructuoasă metodă de perpetuare a experienţei culturale.

Unii autori trec sub tăcere îndoctrinarea insinuată în învăţământ, relaţionând, în schimb, educaţia la propagandă. Harold D. Lasswell, un specialist american în acest domeniu (cf. Perelman, 1958, p. 65), arată că educatorul diferă în mod esenţial de propagandist prin aceea că primul propune auditoriului un set de informaţii ce nu constituie obiect de controversă, iar cel de-al doilea – un şir de precepte neverificate. Preotul catolic, care predă noţiuni de religie elevilor catolici din parohia sa, îndeplineşte rolul de educator, dar acelaşi preot care, în acelaşi scop, pledează pentru preceptele şi conduita catolică în faţa unor tineri sau adulţi dintr-o altă religie este pe post de propagandist. În timp ce propagandistul încearcă să cucerească publicul în numele său sau al unui grup restrâns, profesorul pstf* rip] e* (Te\t Ă a!

După unii neoretoricieni (Perelman, 1958), discursul educativ se apropie de genul epidictic, care este destinat să promoveze valorile asupra cărora au căzut de acord partenerii şi care nu mai constituie obiecte de dispută. Discursul educativ, ca subspecie a epidicticului, vizează nu atât punerea în valoare a oratorului, cât crearea anumitor dispoziţii şi convingeri la ascultători. „Contrar genurilor deliberativ şi judiciar, în care se propune obţinerea unei decizii, epidicticul, ca şi discursul educativ, creează o simplă dispoziţie de acţiune... Argumentarea nu se poate concepe decât ca o funcţie a acţiunii pe care o pregăteşte sau pe care o determină” (Perelman, 1958, p. 71). De aceea, argumentarea poate fi considerată ca un substitut al forţei materiale care, prin constrângere, promovează efecte de aceeaşi natură.

Pentru ca educaţia să nu alunece în propagandă, trebuie ca educatorul să procedeze, atunci când vrea să transmită anumite valori, prin afirmare, fără a se angaja

într-o controversă cu valori contrare. Educaţia vizează mai puţin o schimbare de credinţă, cât o mărire a adeziunii la ceea ce este deja ştiut. Propaganda, în schimb, îşi propune – şi uneori realizează – o schimbare perceptibilă în mentalitate. Totuşi, remarcă autorii tratatului de neoretorică, în măsura în care este adevărat că educaţia întăreşte rezistenţa la o propagandă adversă, nelăsând-o să pătrundă, rezultă că cele două practici pot fi considerate două forţe ce acţionează în sens contrar. De aici şi următoarele consecinţe: o educaţie solidă şi autentică face ineficientă acţiunea propagandistă; ca să reuşească, o propagandă trebuie să exploateze şi lipsa de educaţie a subiecţilor vizaţi. Chiar şi în acest fel, între cele două practici sunt raporturi de intercondiţionare, care nu pot fi neglijate.

2. Sloganul pedagogic

Discursul pedagogic utilizează nu numai cuvinte, pur şi simplu, ci şi formule. Aceste formule sunt, de cele mai multe ori, sloganuri (Reboul, 1984, pp. 81 – 100).

Sloganul este un cuvânt care are un sens peiorativ. Nimeni nu se va lăuda spunând că „acesta este sloganul meu”. El este întotdeauna al altora. Un slogan autentic, adică foarte eficace şi periculos, este cel care se observă mai puţin. Adevăratul slogan îşi disimulează natura sa de slogan.

El este o formulă concisă şi frapantă a cărui scop e de a ralia indivizii la un produs comercial, la un partid sau la o cauză. Ceea ce-l distinge de un ordin sau de o informaţie este forma sa retorică. Această formă, care face ca o expresie să fie frapantă, depinde de mai mulţi factori: ritm, rimă, joc de cuvinte, metafore, hiperbole, aluzii, argumente condensate etc.

Sloganul nu-şi propune să informeze sau să prescrie, ci să persuadeze şi să predispună la acţiune. Inscripţia „Abuzul de tutun este periculos” de pe un pachet de ţigări

este o informaţie. Anunţul „Fumatul interzis” de pe un perete este un ordin. Dar deviza „E periculos a se fuma chiar şi un Kent” este un slogan, căci scopul ei este de a incita la fumarea ţigărilor Kent şi sugerează, fără s-o spună, că aceste ţigări sunt cele mai bune, căci sunt mai puţin periculoase.

fi n frQT>î dar la fel de bine. o

să înveţi”. Închiderea semantică îl face să fie eficient. Sloganul bun te lasă fără replică. La limită, el este nedecompozabil în unităţi de sens, ca şi cuvântul.

Sunt cuvinte care de unele singure sunt sloganuri. Ca şi sloganurile, ele nu au sens, ci un anumit impact; uneori, cu cât sensul este mai mic, cu atât impactul este mai mare. Cuvântul-şoc este un fel de formulă magică în formă condensată. El singur delimitează binele de rău, purul de impur, sacrul de profan.

Clişeele sunt înrudite – susţine Reboul – cu sloganurile. Ele sunt formule concise, uşor de repetat şi intangibile: „mens sana in corpore sano”, „cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită”. Singura diferenţă între slogan şi clişeu constă în faptul că acesta din urmă nu mai este o formulă frapantă. Dacă sloganul acţionează înainte de toate prin factorul surpriză – ca, de pildă, în repetiţia „a învăţa să înveţi” – clişeul se impune, dimpotrivă, prin familiaritatea sa. Frontiera nu este foarte netă. Să reţinem că atât sloganul, cât şi clişeul, acţionează nu prin sensul cuvintelor, ci prin puterea lor de a ralia, a persuada, a legitima o practică sau de a o denunţa.

Trăsături ale sloganului pedagogic

Sloganul este întotdeauna în serviciul unui punct de vedere. El nu vorbeşte numai despre ceva, ci pentru ceva. Sloganul pedagogic este în serviciul unei cauze, al unui interes precis.

Prima trăsătură: sloganul tinde întotdeauna să se

disimuleze, să pară altceva decât ceea ce este. În discursul pedagogic, acesta apare metamorfozat în principiu, în evidenţă netă, nefiind etichetat ca atare. A califica o anumită maximă pedagogică drept slogan, pentru unii, poate deveni o blasfemie.

A doua trăsătură: sloganul este o formulă anonimă. Chiar dacă ea a aparţinut cândva unui individ anume, numele acestuia nu se mai cunoaşte cu siguranţă. Autorului acestui credo: „cultura este ceea ce rămâne după ce tot se uită” i s-a uitat numele (este oare Herriot, Halevy sau un japonez?). Din punct de vedere retoric, anonimatul este o forţă. Se accentuează, astfel, sentimentul de evidenţă a sloganului. Ambiguitatea sursei atrage după sine o accentuare a ubicuităţii (prezenţei peste tot) mesajului. Cel mai puternic mesaj este cel depersonalizat, care nu mai aparţine cuiva, dat fiind că aparţine tuturor.

A treia trăsătură: sloganul este polemic. Dacă el se raliază la ceva, o face contra a altceva. Dacă afirmă ceva, o face opunându-se la o altă aserţiune. Prin „cultura este ceea ce rămâne...” se opune cultura autentică erudiţiei seci. Prin „a învăţa să înveţi” se combate învăţământul informativ.

A patra trăsătură: sloganul, dacă nu este în mod necesar mincinos, este în mod automat sumar, atât în ceea ce afirmă, cât şi în ceea ce prescrie. Departe de a afirma că e vid de sens, el prezintă chiar un surplus de sens. Să luăm sloganul: „Cine se instruieşte se îmbogăţeşte”. Dar ce înseamnă a se îmbogăţi? Termenul trebuie luat în sens propriu, în sens figurat sau în ambele sensuri deopotrivă? Se pare că ambiguitatea semantică măreşte forţa de impact a expresiei, ce are un sens neprecizat.

A cincea trăsătură: revenim la definiţia conform căreia

ea însăşi o expresie concisă. Sloganul este, deci, de două ori concis. Iată o retorică prin racursiu – precizează O. Reboul. „Racursiul” sloganului explică puterea sa de a persuada. Dacă ar fi prea lung, nu numai că ar fi mai puţin frapant, dar şi mai greu de reţinut.

Funcţia sloganului este mai degrabă să stârnească emoţii, decât să transmită cunoştinţe (vezi Kneller, 1973, pp. 254 – 257). În educaţie, sloganurile sunt folosite pentru a simboliza atitudinile şi ideile directoare ale curentelor educaţionale. Ele au rolul să mărească adeziunea adepţilor existenţi şi să atragă noi adepţi.

Întrucât sloganurile nu au pretenţia să faciliteze comunicarea sau să reflecte un sens perfect inteligibil, nu le putem reproşa inconsecvenţa formală sau incapacitatea de a se apropia de sensurile exacte ale noţiunilor. Deşi sloganurile încep prin a fi simboluri unificatoare, cu timpul, ele vor fi interpretate drept enunţuri ale corpusului doctrinar. De aceea, un slogan ar putea fi interpretat din două puncte de vedere: ca afirmaţie, pur şi simplu, şi ca simbol al unei strategii metadiscursive.

Un slogan trebuie judecat nu numai în sens strict, ci şi ca intenţie sau finalitate practică.

Să luăm sloganurile: „nu poate exista predare fără învăţare” şi „există predare fără învăţare”. În sens strict, ele se contrazic. Intenţia practică a expresiei „nu există predare fără învăţare” este similară cu cea a sloganului „important este pe cine învăţăm, nu ce îl învăţăm”. Acesta îndreaptă atenţia profesorului spre elev, pentru a pune accentul în educaţie pe ceea ce învaţă elevul şi nu pe ceea ce i se predă. Această cerinţă, salutară la începutul secolului nostru, a fost împinsă, uneori, până la exagerare, astfel încât a fost nevoie să i se contrapună un alt slogan – „există predare fără învăţare” – care, de această dată, atrăgea atenţia asupra pretenţiilor profesorilor într-un sistem educaţional ce se ocupa numai de elevi. Totuşi, din

punct de vedere al intenţiei practice, ambele sloganuri sunt compatibile.

Vom conchide spunând că sloganul este o formulă frapantă, autodisimulatoare, anomimă, polemică şi foarte scurtă.

În final, iată câteva sloganuri pedagogice care pot fi interpretate de către noi toţi: „predarea ucide învăţarea”, „viaţa în şcoală”, „democratizarea învăţământului”, „a învăţa să fii” etc.

3. Situaţii de îndoctrinare în învăţământ

Simplul fapt de a spune că „eu îndoctrinez” sau „noi îndoctrinăm” trădează imposibilitatea actului care este invocat, deoarece condiţia îndoctrinării este ascunderea şi disimularea intenţiei. A îndoctrina înseamnă a face ceea ce nu se spune. Subiectul asupra căruia se exercită acţiunea nu trebuie să fie conştient de activitatea ce-l are drept ţintă.

Care sunt, totuşi, notele distinctive ale îndoctrinării în învăţământ şi prin ce se distinge aceasta faţă de alte condiţionări, precum inculcarea sau propaganda? i-l„A”. „v; ia; –, +; – no r, iopţiunii uni Hpiitirp rare îngăduie o astfel de alţi

Să evocăm, împreună cu Olivier Reboul (1977, pp. 14 – 24) – un cunoscător al domeniului – câteva situaţii de ipostaziere a îndoctrinării în învăţământ.

a. A preda o doctrină dăunătoare. Este unul dintre aspectele cele mai comune şi mai vechi. îl găsim chiar şi la Platon, în celebra sa critică a poeţilor. Poeţi precum Homer, Hesiod, Pindar joacă un rol decisiv în educaţia grecilor, căci ei reprezintă Catehismul şi Izvorul – resursele spirituale principale. Învăţământul care-şi extrage seva din operele lor, ne-o spune Platon, este în chip funciar periculos: poeţii pretind că Dumnezeu recompensează dreptatea aparentă şi nu virtutea reală şi

se lasă cumpărat prin ofrandele şi sacrificiile noastre; ei atribuie zeităţilor pasiuni şi vicii specifice oamenilor.

Să spunem că a preda un lucru greşit nu reprezintă, pur şi simplu, îndoctrinare. Foarte mulţi oameni, la începutul secolului, vorbeau despre marţieni ca fiind fiinţe mult mai inteligente şi mai înzestrate decât oamenii. Îndoctrinarea implică o eroare periculoasă, deliberat propagată. De pildă, se îndoctrinează copiii atunci când li se spune că oamenii negri sau galbeni sunt leneşi, hoţi sau cruzi, şi asta datorită rasei lor. În acest fel, li se inculcă elevilor nu numai neadevăruri, ci şi ura sau dispreţul faţă de o anumită rasă sau etnie.

b. A utiliza învăţământul pentru a propaga o doctrină partizană. Ca act în sine, difuziunea unei doctrine partizane nu este un semn al îndoctrinării. O societate democratică, ce admite pluralismul partidelor, trebuie să garanteze şi libera circulaţie a ideologiilor. Îndoctrinarea începe când propagarea unei opinii partizane se face într-un loc care nu este destinat acestui scop, adică în şcoală. Atunci când cei care predau se servesc de autoritatea lor pentru a pleda exclusiv pentru o anumită doctrină, ei îşi pierd calitatea de dascăli, devenind propagandişti. Or, timpul acesta credem că a trecut. Îndoctrinarea rezultă ca abuz al puterii poziţionale a profesorului.

c. A învăţa fără a înţelege ceea ce trebuie înţeles. Este unul dintre sensurile cele mai uzitate ale verbului „a catehiza”. În acest caz, nu conţinutul doctrinei contează, ci maniera în care are loc inculcarea. Departe de a fi un procedeu al educaţiei religioase, catehizarea se întâlneşte des în învăţământ. O identificăm în predarea literaturii, filosofiei, matematicii, peste tot unde se practică maniera răspunsului direct, într-o perspectivă mecanică, fără a se învăţa mijloacele de a-l găsi. Întotdeauna predarea fără înţelegerea întregului conţinut este îndoctrinare? De bună seamă că nu. Elevul este pus – uneori – să înregistreze

numele unor persoane, denumiri diverse, formule chimice sau matematice. este îndoctrinare atunci când ceea ce poate fi predat inteligibil nu se bazează decât pe memorare mecanică sau când se cultivă dezgustul pentru înţelegere sau mteligibilitate. Acest caz este destul de vag, în sensul că e dificil de identificat o atare situaţie. Să reţinem ideea de principiu că, între conţinutul ce se învaţă şi modalitatea de însuşire a acestui conţinut, trebuie să existe o anumită solidaritate şi interdependenţă.

d. Utilizarea în predare a argumentului autorităţii. Dacă elevii susţin o idee în virtutea faptului că „profesorul a spus-o”, „toată lumea o crede” „şi X o susţine”, atunci acei elevi au fost îndoctrinaţi. În acest caz. nutin imnntră Hară a-i

nu se lasă posibilitatea subiecţilor de a căuta şi cerceta ei înşişi, fiind trataţi ca eterni minori. În acest caz, se predă ceva, dar se învaţă şi ceva în plus: să se respecte autoritatea enunţiatoare ca infailibilă, ca o sursă indiscutabilă. Şi, totuşi, avem nevoie de ascultarea unor autorităţi, în ştiinţă, de pildă. Trebuie să ne încredem, până una-alta, în competenţa unor voci autorizate. La urma urmelor, nu suntem nici singuri şi nici atoateştiutori. Numai că, în îndoctrinare, autoritatea nu mai este propusă, ci impusă; ea îşi face simţită prezenţa atât prin seducţie, cât şi prin constrângere. Inculcarea unei asemenea poziţii presupune o limitare deliberată a posibilităţilor de reflecţie a indivizilor.

e. A preda plecând de la prejudecăţi. O prejudecată este o paradigmă care comandă atitudini ulterioare: evaluări, răspunsuri, obiecţii. Gândirea nu mai este determinată de premise autentice, ci de o cauzalitate externă care încearcă s-o controleze. Cel care pretinde că femeile nu sunt în stare să execute munci de răspundere nu are răbdarea de a consulta statisticile, ci gândeşte în

virtutea respectării unor idoli, mai mult sau mai puţin inconştienţi. Un învăţământ bazat pe prejudecăţi – rasiste sau naţionaliste – este, prin definiţie, un învăţământ tendenţios, îndoctrinarea se exercită în situaţia de faţă asupra conţinutului şi nu asupra formei. Să notăm, totuşi, că învăţământul tendenţios nu este în întregime fals; pur şi simplu, el elimină tot ceea ce ar putea să-l pună în chestiune. Simpla diminuare sau ocultare a unui punct de vedere devine suspectă. Iar de aici până la îndoctrinare nu-i decât un pas.

f. A preda pornind de la o doctrină ca şi când ea ar fi singura posibilă. În acest caz, nu mai este vorba de o prejudecată, căci profesorul este pe deplin conştient de parti-pris-ul pe care îl alege în mod deliberat şi pe care îl promovează în exclusivitate. Nu este vorba de profesorul care predă – de pildă – istoria după modelul marxist, filosofia după modelul tomist, gramatica după modelul structuralist, mai precis, aplicând anumite modele unor secvenţe ale disciplinelor respective; este vorba de acei profesori care predau obiectele invocate numai în perspectiva unor modele. Profesorul îndoctrinează când ţine să convingă şi să se convingă de faptul că perspectiva etalată este singura valabilă. Se iveşte, totuşi, o problemă. Se ştie că, până în secolul al XIX-lea, geometria euclidiană era singura predată, la fel şi sistemul astronomic al lui Ptolemeu într-o anumită perioadă. Oare prin vehicularea acestor poziţii se îndoctrina? Din moment ce erau singurele perspective cunoscute, bineînţeles că nu. Profesorul devine îndoctri-nator atunci când adoptând un model explicativ va avea tendinţa să le respingă aprioric pe toate celelalte. Şi asta cu atât mai mult cu cât domeniul disciplinei sale este mai puţin permeabil la un control definitiv, cum ar fi istoria sau filosofia. /A îndoctrina, din această perspectivă, înseamnă a adera în chip exclusivist la o doctrină şi a deveni intolerant faţă de altele. A

îndoctrina nu reprezintă a etala o doctrină, ci a le desconsidera pe toate celelalte cu care, în mod firesc, trebuie să coexiste.

g. A preda ca ştiinţific ceea ce în fapt nu este. Acest caz este o prelungire a unor trăsături de mai sus. Îndoctrinarea apare atunci când o doctrină îşi aroga

H tiillti

fie”, „morală ştiinţifică” sau „explicaţie ştiinţifică a necesităţii războiului” (dacă vrem, şi „ştiinţe” precum astrologia, parapsihologia, ghicitul în palmă etc). Dogmatismul modern este stimulat de abuzul de ştiinţificitate. Se îndoctrinează, de bună seamă, atunci când se atribuie unei credinţe neverificate, personale sau colective, calitatea unei cunoaşteri obiective.

h. A nu preda decât fapte favorabile unei anumite doctrine. În acest caz, îndoctrinarea nu priveşte premisele învăţării cât, mai ales, consecinţele acesteia. Este vorba de un învăţământ cu o orientare precisă, care exclude toate faptele contrare propriului său punct de vedere (punct de vedere care este fie o prejudecată, fie o doctrină mărturisită). Un învăţământ poate să fie manipulant fără să apeleze la minciună, în sensul propriu al termenului. Este suficient a se trece sub tăcere sau a se/minimaliza fapte contrare celor prezentate cu obstinaţie. În anumite cazuri, tăcerea poate deveni violentă. Cenzurarea, punerea la index sunt mijloace tipice de îndoctrinare, pentru că ele împiedică oamenii să se informeze.

I. A falsifica faptele pentru a etala o anumită doctrină. În acest context, învăţământul nu este numai tendenţios, ci şi mincinos. Profesorul îndoctrinator inventează fapte, trunchiază statistici, fabrică mărturii şi martori. Un exemplu edificator îl putem lua din istorie. Este vorba de Protocolul înţelepţilor din Sion, utilizat până în 1945 de către mişcările antisemite, de hitlerism, mai

ales, ca argument principal contra evreilor. Documentul în cauză este un proces verbal al unor adunări secrete, ţinute la Bale de către conducătorii sionişti în 1897, unde, după câte se pare, s-a stabilit un plan de cucerire a lumii. Cum a fost stabilit în două procese (la Berna, în 1935 şi 1947), documentul pomenit este un fals, în întregime fabricat pentru a se propaga ura contra evreilor. Îndoctrinarea, ca acţiune pe termen lung şi, deci, expusă dezminţirilor, nu utilizează decât rar minciuna evidentă. Ea procedează mai degrabă prin exagerare sau omisiune decât prin fapte trucate.

j. A selecţiona în mod arbitrar conţinutul unui program de studiu. Fixarea conţinutului învăţământului are o anumită doză de arbitrarietate. De obicei, istoria sau geografia unei regiuni mai îndepărtate sau mai puţin importante sunt mai slab prezente în sistemele de învăţământ occidentale, de pildă. Îndoctrinarea începe când alegerea pedagogică are un sens ideologic, desconsiderându-se cu bună ştiinţă ceea ce contravine principiilor de bază respectate de sistem (când se identifică civilizaţia occidentală cu însăşi civilizaţia, fără a se vorbi şi despre alte culturi). Rămâne de stabilit cine este agentul îndoctrinator: el poate fi profesorul, care are anumite preferinţe, dar pot fi şi factorii de decizie, care fixează planurile şi programele şcolare la nivel macrostructural. Se pot identifica aici două tipuri de îndoctrinare: prin sectarism şi prin conformism.

k. A exalta în învăţământ o anumită valoare în detrimentul altora. În cazul de faţă, îndoctrinarea are ca fundament o mobilizare afectivă. Să reţinem că exaltarea nu are nimic condamnabil în sine. Poţi să etalezi atât virtuţile regimului monarhic, cât şi pe cele ale regimului prezidenţial. Îndoctrinarea survine când se încearcă ipostazierea virtuţilor monarhiei prin denigrarea sistemului preziden – ÎNDOCTRINAREA ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

nu poate proslăvi o valoare decât în detrimentul altei valori. Suntem în prezenţa unui învăţământ maniheist, insensibil la nuanţe şi la complementaritatea valorilor. Maniheismul ţine de o mentalitate infantilă şi funcţionează pe baza unei logici dihotomice, rudimentare: dacă nu e albă, e neagră; cine nu e cu mine, e împotriva mea; democrat egal anticomunist; patriot egal antimaghiar. Un învăţământ autentic trebuie să distrugă aceste clişee infantile. Dacă, dimpotrivă, le acceptă şi le cultivă, el degenerează în îndoctrinare.

1. A propaga ura prin învăţământ. Este o formă agravată a cazului precedent, solidară cu fanatismul. Ura poate fi explicită şi poate viza atât persoane, cât şi doctrine. O formă particulară, dar des întâlnită, este inculcarea la elevi a sentimentului că sunt incapabili de a învăţa, că „sunt proşti" şi că „nu vor face nimic în viaţă". Este un caz de îndoctrinare, deoarece elevii încep să se urască pe ei înşişi, iar profesorul dă dovadă că îi dispreţuieşte şi pe elevi, şi învăţământul, şi pe el însuşi.

m. Impunerea unei credinţe prin violenţă. Suntem în prezenţa unui caz limită. Violenţa este, în general, vizibilă, ori ştim că îndoctrinarea trebuie să fie disimulată. Violenţa ne poate face să vorbim, dar mai puţin să credem. Fără a ne lua exemple din realitate (putem găsi destule), să ne referim la romanul lui Orwell, 1984, unde eroul, pe punctul de a fi torturat, sfârşeşte prin „a crede" că 2 şi cu 2 fac 5, aşa cum o cerea Big Brother. Experienţa cotidiană ne arată că violenţa directă produce mai degrabă neascultare decât supunere. Rămâne, atunci, violenţa indirectă, camuflată în cenzură, şantaj, seducţie, ce poate reprima gândirea critică şi personală. Publicitatea şi propaganda conţin astfel de tendinţe pe care este bine să le conştientizăm.

4. Şansele dezideologizării învăţământului îndoctrinarea este un tip special de învăţare. Să notăm că

însuşi termenul doctrina înseamnă „materie de predat” şi, mult timp, a fost folosit fără nicio conotaţie peiorativă. În dicţionarul Robert se spune în dreptul termenului de îndoctrinare: „a ţine o lecţie cuiva pentru a-l câştiga de partea unei doctrine, a unui punct de vedere”.

Trebuie remarcat faptul că, în ambele cazuri, se creează o situaţie de autoritate. Şi cel care învaţă, şi cel care îndoctrinează exercită o anumită putere pe care o consideră legitimă. În ambele cazuri, se cere o investire mai mult sau mai puţin oficială. Profesorul, ca şi îndoctrinatorul, se consideră un „reprezentant”. El se impune în numele lui Dumnezeu, al societăţii, al poporului, al culturii, al adevărului, al umanităţii etc. Fără îndoială că există şi autodidacţi, care se instruiesc fără dascăli. Dar, departe de a nega autoritatea, ei o caută cu tărie atât în cărţi, cât şi în mass-media. Nimic nu ne face să credem că îndoctrinarea nu şi-ar avea autodidacţii săi.

De asemenea, îndoctrinarea şi învăţarea sunt acţiuni cu bătaie lungă. Ele se exercită ani în şir, chiar de-a lungul vieţii întregi. Ambele procese au un caracter

—”: – i”; r-o ci învăţă

mântui, îndoctrinarea are metodele sale proprii şi o pedagogie specifică; ea trebuie să simplifice, să esenţializeze, să gradeze dificultăţile, să ilustreze, să motiveze.

Îndoctrinarea se sprijină puternic pe învăţământ, care-i pregăteşte baza aperceptivă, cumulul de informaţii şi dispoziţii pe care se vor broda viitoarele stări şi credinţe. Însuşi conţinutul cultural, preconizat la un moment dat de documentele şcolare, poate prezenta o anumită violenţă simbolică, ştiut fiind că orice conţinut educaţional are o anumită relativitate. Conţinutul educaţional nu este inocent, ci conţine în el anumite linii ideologice imprimate de factorii decizionali şi de putere,

existenţi la un moment dat în societate. Această arbitrarietate culturală este foarte evidentă în regimurile autoritare, care au oroare de tot ceea ce este universal şi general (să ne amintim de statutul psihologiei, logicii, literaturii universale4 nj? coala românească).

Pentru a testa dacă suntem conştienţi în ce situaţii îndoctrinăm sau nu, să încercăm să răspundem la următoarele întrebări:

a. Oare îndoctrinez când caut să conving pe cineva de propria mea opinie? Nu, atât timp cât nu mă servesc de autoritatea mea de profesor în încercarea de a-i convinge pe alţii de ceea ce gândesc eu.

b. Îndoctrinez când datorită prestigiului meu elevii gândesc ceea ce gândesc şi eu? Nu. De data aceasta elevii înşişi se îndoctrinează. Ei trebuie să fie învăţaţi să pună în chestiune ceea ce le spun eu.

c. Îndoctrinez când îi învăţ pe elevii mei că trebuie să-şi iubească părinţii? Da, pentru că ceea ce îi învăţ eu este absurd – iubirea nu poate fi comandată – ceea ce nu-i poate conduce decât la culpabilitate sau la revoltă. Dacă elevii noştri nu-şi iubesc părinţii, trebuie să ne întrebăm mai degrabă de ce se întâmplă acest lucru şi să acţionăm în consecinţă atât asupra elevilor, cât şi asupra părinţilor.

d. Îmi îndoctrinez elevii când îi îndrept spre o religie în care nu cred? Da. Îi mint şi, pentru acest lucru, mai târziu, ei îmi vor cere socoteală. Nu am dreptul să le impun o doctrină la care nu ader.

e. Îndoctrinez dacă afirm că un elev este incapabil de reuşită? Nu, dacă este un debil mintal. Da, pentru că eu, ca dascăl, trebuie să-i încurajez pe toţi, după puterile lor.

f. Îndoctrinez, oare, când impun elevilor anumite reguli de politeţe sau un anumit cadru conceptual, fără a le explica acest lucru în totalitate? Nu, pentru că regulile de politeţe sau de gramatică nu se pot explica întotdeauna, iar, dacă aceste explicaţii există, nu sunt în concordanţă cu

puterea de înţelegere a elevilor.

g. Îndoctrinez când elevii mei mă acuză că-i îndoctrinez? Cred că nu. În acest moment, îndoctrinarea, dacă ar fi fost intenţionată, nu ar mai avea niciun efect.

Îi. Care este cadrul cel mai prielnic pentru îndoctrinare? învăţământul. Dacă acesta este însoţit şi de puţină religie, predată defectuos, sau de alte tiouri de

A combate îndoctrinarea nu înseamnă a milita pentru un învăţământ fără nicio doctrină, ci a propune o doctrină care să elibereze gândirea de orice corsaj care o poate aservi. Or, astăzi, se poate observa această abdicare şi din partea şcolii, şi din partea familiei, şi din partea societăţii. Se educa pentru a produce şi nu pentru a trăi, a exista. Singurul remediu pentru starea de fapt este a realiza o educaţie în respectul libertăţii de gândire a indivizilor şi în perspectiva dobândirii autonomiei spirituale a tuturor.

Mutarea accentului actului paideutic spre potenţialul spiritual al fiinţei umane, redescoperirea spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării în realitate şi a devenirii sinelui, toate acestea pot preîntâmpina pretenţiile unei educaţii „totale”, care – o ştim prea bine – îşi propune să pună stăpânire pe întreaga gândire şi afectivitate a copilului. Educaţia adevărată nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri pentru a trece dincolo de ea, adică pentru a se educa ei înşişi. În plus, cel mai concludent semn că învăţarea nu îndoctrinează apare atunci când ea dă elevilor dorinţa de a învăţa mai mult şi de a o face ei singuri; ea le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte. Sau, cum spunea Vasile Pavelcu, educaţia omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educaţie; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine. Dar oare acceptăm noi, oamenii şcolii, aceste chemări?

Vom conchide spunând că îndoctrinarea este un gen

aparte de învăţare, dar o învăţare cu un caracter tendenţios şi parţial, ajungând să încorseteze şi să atrofieze gândirea, în loc s-o dezvolte şi s-o elibereze. O predare eficientă este aceea care menţine o doză optimă de deschidere, de nedesăvârşire, de incertitudine. Ca profesor, trebuie să încurajezi aspiraţia către căutare şi, uneori, să provoci mirarea. Odată cu mirarea, spune L. Legrand (1960, p. 86), se naşte în spirit o viaţă autentică. Chiar dacă, uneori, aceasta este resimţită de subiect ca o trăire dureroasă, din cauza unei insecurităţi de moment, ea are avantajul de a sfărâma structuri antereflexive, idoli şi preconcepţii, angajând elevii într-o stare permanentă de activism spiritual.

Îndoctrinarea nu se manifestă neapărat în mod intenţionat – se poate îndoctrina şi când nu îţi propui acest obiectiv – şi nu trebuie legată întotdeauna de metoda sau de doctrina transmisă. Se poate îndoctrina şi cu metode active, chiar nondirective, sau cu metode autoritare. Apoi, îndoctrinarea nu se face doar când este predată o anumită doctrină: se poate preda istoria şi în stil tomist, dar şi în stil marxist, dezvoltând totuşi gândirea elevilor. Îndoctrinarea intervine în învăţare atunci când, indiferent de intenţii, metode, doctrine etalate, se pleacă de la premisa că elevul poate fi un mijloc sau un virtual mijlocitor al unei ideologii şi mai puţin un scop în sine. Chiar dacă această ideologie s-ar pretinde neutrală (ceea ce este greu de admis, căci şi neutralitatea este o atitudine), nu s-ar schimba datele problemei. Există un mare risc de îndoctrinare atunci când profesorul supraliciteează importanţa propriilor sale convingeri în dauna exigenţei necesităţii de a-l face pe copil să mediteze asupra acestei convingeri, care trebuie, până la un punct, să-i rămână exterioară (Brubacher, 1969, p. 281).

La urma urmelor, educaţia este ceea ce profesorul (elevul) face din (cu) ea.

O contradicţie cu cele ale altor actori. Însuşi O. Reboul recunoaşte, în ultimă în stanţă, că un discurs pedagogic fără ideologie este un discurs vid (1984, p. 165). Rămâne să meditām mai mult la Vumbra” ideologică pe care o purtăm şi o propagăm fără ca s-o ştim întotdeauna, la dimensiunea „doctrinară” a cunoştinţelor sau a mijloacelor de transmitere a acestora, rămâne să ne interogăm asupra forţei sau limitelor acestor ideologii travestite, pentru a le depista lacunele, pentru a ne putea înţelege şi a ne face înţeleşi. De-abia din acest punct am putea să începem să discutăm şi, de ce nu, să educăm cu adevărat.

Note bibliografice

Bower, Carlton H., 1970, Philosopliical Perspectives for Educativii, Scott Foresman and Corapany.
Glenview, Illinois.
Brubacher, John S., 1969, Modern Philosophies of Education, McGraw-Hill Book Company, New York. Kneller, George R, 1973, Logica şi limbajul educaţiei, E.D.P., Bucureşti. Legrand, Louis, 1960, Pour mie pedagogie de l’etonnement, Ed. Delachaux et Niestle, Paris. Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L., 1958, La nouvelle rhétorique. Trăite de l’argumentation, Iel tome.
PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1977, L’endoctrinement, PUF, Paris. Reboul, Olivier, 1984, Le langage de l’education, PUF, Paris.

PENTRU O FILOSOFIE A EDUCAŢIEI

1. Trepte în constituirea filosofiei educaţiei

Ca orice fenomen existenţial, educaţia constituie un proces practic ce se va reflecta într-un anumit mod la nivel teoretic. Aspectul practic (educaţia) va fi perceput, interpretat şi orientat de către un întreg şir de reflecţii teoretice (pedagogia, ştiinţele educaţiei etc). La început, acestea aveau un caracter spontan, empiric şi chiar naiv. Cu timpul, ele au dobândit un spor de sistematicitate, ştiinţificitate şi coerenţă, constituindu-se în adevărate teorii sau doctrine pedagogice.

Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pastalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi de perfecţionare ale acestora, în consens cu exigenţele determinate. Oare procesul de specializare a unor gânditori în a aborda fenomenele educative să fi determinat o rupere a legăturilor – pentru totdeauna – cu filosofia, din trunchiul căreia s-a desprins pedagogia? Categoric, nu! Şi aceasta, din cel puţin trei motive:

a. Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi din una mai veche să nu fie niciodată totală. Orice despărţire de ceva se face întotdeauna păstrând ceva din ceea ce a fost. Încât, o parte din fiorul interogaţiei filosofice se va perpetua până şi în cea mai „tehnică” sau „dogmatică” teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulţi dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător că cei mai buni pedagogi au fost şi „puţin” filosofi. Marea pedagogie conţine elemente ce amintesc de filiaţia şi ascendenţa ei filosofică. Din acest punct de vedere, credem că are dreptate René Hubert (1965, p. 9) când concepe educaţia ca pe un edificiu cu mai multe etaje în care un etaj e ştiinţă, unul e filosofie, unul – tehnică şi altul – artă. Putem presupune, deci, că pedagogia conţine în ea şi filosofie.

b. Odată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuie să admitem şi dezvoltarea ei continuă. Amplificarea se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar şi obiectul pedagogiei pare că evoluează. El nu este static datorită faptului că, prin multiplicarea perspectivelor de cercetare, îşi dezvăluie noi faţete şi disponibilităţi. Se dezvoltă şi metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemologică), laturile educaţiei (unde s-au înfiripat „noile educaţii”), metodologia didactică (ce cunoaşte o proliferare a metodelor moderne – modelarea, algoritmizarea, instruirea programată, învăţarea asistată de cal-mlator etc.) sau identificarea a noi principii în învăţământ (principiul educaţiei

rinţe vin să probeze, pe de o parte, creşterea complexităţii fenomenelor educative, iar, pe de alta, necesitatea dilatării spaţiului teoretic, care nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradiţională, reclamând o extindere şi o mutare/translare a ei în/spre ştiinţele educaţiei. Dar acestea adâncesc şi mai mult specializările. Fără existenţa unei viziuni clare, coerente şi integratoare, toate aceste demersuri teoretice fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul şi contactul dintre aceste abordări, ce-şi vor găsi temeiurile numai sub prerogativele unei filosofii (fie şi implicită), care poate însoţi, fundamenta şi imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

c. Aspectul filosofic se manifestă şi la un alt nivel. Tot dezvoltându-se şi sporindu-se competenţele, pedagogia ajunge, la un moment dat, să pună în chestiune propriile sale rezultate, să se întrebe asupra finalităţilor sale, asupra limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturităţi epistemologice şi este cert că pedagogia a atins nivelul

„dedublării lăuntrice”. Iar această reflecţie despre reflecţie („metapedagogia”) nu este, în fond, decât tot filosofie. Orice disciplină serioasă se opreşte din când în când pentru a-şi face retrospectiv inventarul a ceea ce a făcut, pentru a-şi analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii şi pentru a-şi croi noi trasee de explorare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălţimea căruia ne putem da mai bine seama de ceea ce am făcut sau putem face. De la înălţimea reflecţiei filosofice totul se poate vedea mai clar.

Înainte de a reliefa caracterul benefic al perspectivei filosofice asupra pedagogiei, vom mai face precizarea că analiza de acest tip este prezentă şi în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p. 10), pornind de la premisa existenţei a două mari curente filosofice (filosofia esenţei şi filosofia existenţei), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: pedagogia esenţei (care propune normele educative din afara persoanei de educat) şi pedagogia existenţei (ce proclamă o educaţie conformă naturii interioare a elevului, a existenţei sale). Tot sub însemnele filosofiei pot fi cartografiate şi interpretate gesticulaţii paideutice sau curente pedagogice din secolul XX. Merită să subliniem, în acest sens, încercarea lui Marc-Andre Bloch de a interpreta curentul educaţiei noi prin prisma filosofiei adiacente care l-a animat (punerea accentului pe libertatea copilului, pe manifestarea naturală a acestuia, pe înlăturarea constrângerii şi directivităţii etc.) (vezi Bloch, 1973).

2. Conţinutul şi problematica filosofiei educaţiei

Filosofia educaţiei figurează ca obiect de studiu în numeroase universităţi anglo-saxone. Dreptul la existenţă al unei astfel de discipline nu mai trebuie pus la îndoială. Cum există o filosofie a artei, a ştiinţei, a limbajului, tot aşa se explică şi o filosofie a educaţiei. Ea nu se confundă cu pedagogia. Ca ramura a filosofiei, scrie Olivier Reboul

(1989, p. 14), ea nu vizează deprinderile, şi nici cunoştinţele, ci o „punere în chestiune a ceea ce noi credem că imtem înfrenrin Hp con

tulburătoarele probleme existenţiale. Dacă întrebăm un filosof care este deosebirea dintre un om şi un animal, acesta ar putea răspunde: omul se caracterizează prin muncă, prin limbaj, prin cultură. Or, nu există nici muncă, nici limbaj, nici cultură fără educaţie. Ceea ce îl distinge pe om faţă de animal – consideră Kant (1992, p. 10) – este că fiinţa umană nu poate fi întreagă decât prin educaţie. Omul nu este decât un rezultat al educaţiei. Existenţa şi perpetuarea societăţii sunt condiţionate de educaţie. Acolo unde există un gest, o acţiune, un comportament, este prezentă şi educaţia. Ea este un moment şi o dimensiune existenţială peste tot prezentă. Ubicuitatea acestei conduite nu are cum să nu trezească nesfârşite şi nenumărate interogaţii: ce înseamnă a educa? Pentru ce educăm? Care sunt criteriile unei educaţii reuşite?

După unii autori, educaţia poate fi considerată proba decisivă a gândirii filosofice. „Ea permite să discernem sensul uman din dezbaterile filosofice şi, de aici, aspectele lor tehnice, de punere a conceptelor celor mai abstracte la proba practicii, de înţelegere a faptului că filosofia nu este numai o treabă a specialiştilor, ci şi a oamenilor” (Reboul, 1989, p. 14). De altfel, unii filosofi îşi promovau ideile filosofice nu numai ca simple idei, ci şi ca moduri de educaţie şi de viaţă. Şcoala pitagoreică – de pildă – se conforma unui scenariu foarte rigid, demn de un adevărat crez pedagogic, acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv. Maurice Debesse şi Gaston Mialaret, în tratatul lor de pedagogie (1969), recunosc raportul strâns care se instituie între filosofie şi educaţie, în sensul că nicio idee sau niciun principiu filosofic nu se pot întrupa decât printr-un program

educativ, dându-se drept exemplu, în această direcţie, şcoala filosofică platoniciană.

John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie şi instrucţie, încât acestea se identifică. „Dacă dorim să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale faţă de natură şi faţă de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi, sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini” (1990, p. 409).

Dacă până acum analiza filosofică a educaţiei s-a făcut sporadic şi ocazional, astăzi, a devenit o necesitate constituirea unei noi ramuri a ştiinţelor pedagogice care să se ocupe în mod programatic de interpretarea şi fundamentarea filosofică a demersului educativ. Într-un moment caracterizat prin interdependenţe multiple şi acceleraţii ale proceselor sociale, sistemele educative au devenit mai complicate şi mai greu de stăpânit, iar rezultatele educative indirecte – mai greu de anticipat (Vaideanu, 1988, p. 21).

Problemele lumii contemporane, cu un caracter global şi prioritar, imprimă educaţiei o notă din ce în ce mai complexă, iar această complexitate trebuie tratată ca atare. Educaţia pretinde o strategie globală, flexibilă, anticipativă. George Vaideanu propune două avertismente care ar trebui să fie conştientizate de toţi factorii educativi: „Avertismentul complexităţii îi priveşte pe educatori, care nu se pot refugia în graniţele didacticii sau ale didacticismului, ignorând finalităţile, şi prospectiva educaţiei; îi priveşte pe organizatori, care trebuie să evite

1 – un tip, rPa observarea şi evaluarea situaţiilor educaţionale şi dublul caracter independent-dependent al subsistemelor educative. Avertismentul subtilităţii (al

caracterului delicat) al proceselor formative priveşte toate categoriile menţionate mai sus, amintindu-le că activitatea care se înfăptuieşte zilnic în clase, laboratoare, săli de cursuri sau seminarii constituie un efort de modelare şi automodelare a spiritelor” (Văideanu, 1988, pp. 65 – 66).

Fiind o activitate vitală pentru omenire, educaţia trebuie să-şi remodeleze scopurile şi finalităţile, iar acest lucru presupune o abordare a problemelor de la altitudinea reflecţiei filosofice, singura în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase şi de sterile la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme atât de importante pentru soarta omenirii. Filosofia educaţiei permite formatorilor să se detaşeze de ceea ce fac zi de zi, pentru a privi „din afară” şi a reflecta de la distanţă asupra activităţii lor, dacă fac bine ceea ce fac şi ce rost are munca lor. Furaţi de scopuri mărunte şi exigenţe circumstanţiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare care-l pândeşte pe educator este didacticismul), s-ar putea uita ceea ce este esenţial şi fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detaşare de moment constituie o axiomă epistemologică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Godel, un logician german, a enunţat principiul incompletitudinii, care postulează faptul că, pentru demonstrarea consistenţei şi coerenţei unui sistem formal, trebuie să se facă apel la câteva teoreme din afară; doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem care nu este capabil să-şi determine propria putere. Orice ansamblu acţionai sau teoretic este incomplet/incompetent pentru această întreprindere. Prin extrapolare, am putea judeca în mod similar situaţiile educaţiei şi pedagogiei. Pentru o bună judecare şi valorizare a acestora, va fi necesar să depăşim perimetrele lor stricte prin apelul la reflecţia de ordin filosofic.

Filosofia educaţiei se va interesa, în primul rând, de

finalităţile ei. Analiza scopurilor oricărui sistem de educaţie pune o dublă întrebare:

a. Care este substanţa lor reală, dincolo de formulările lor verbale generale?

b. De către cine au fost ele definite şi ce reverberaţii au în timp?

La aceste întrebări nu se poate răspunde decât cu gravitate filosofică.

Educaţia, căpătând în zilele noastre dimensiunile unui proiect universal, cel mai vast şi cu perspectiva cea mai largă, comportă implicit scopuri de ordin universal, susceptibile să fie explicitate în sensul câtorva mari idealuri comune oamenilor de astăzi. De opţiunile şi consensul realizate în definirea scopurilor depinde rolul pe care educaţia este chemată să-l joace în acest moment al istoriei, în măsura în care ea va orienta gândirea oamenilor către trecut ori către viitor, către stagnare ori către evoluţie, către căutarea unei false securităţi prin rezistenţa la schimbare ori către descoperirea adevăratei securităţi prin adeziunea la mişcare (Faure, 1974, p. 217).

A face educaţie astăzi presupune acceptarea unei viziuni holiste, pentru a putea înţelege şi concepe procesele instructiv-educative. Însăşi cercetarea pedagogică trebuie să facă apel la această paradigmă de interpretare a fenomenelor educaţionale. Cercetarea strict disciplinară (care mivpsfp prinratin runtii

descifrarea unui obiect atât de complex. Conjugarea eforturilor mai multor discipline şi metodologii în variante pluri– şi interdisciplinare asigură o formulă epistemologică de investigare cu şanse mărite de a dezvălui polivalenţa fenomenelor educative. Iar acest model epistemologic presupune – în subsidiar – o concepţie filosofică integratoare, care va conexa diferitele profiluri interpretative.

Mai mult decât atât, perspectiva filosofică este necesară chiar şi în proiectarea, desfăşurarea şi evaluarea proceselor de învăţare. A devenit o necesitate promovarea interdisciplinarităţii în conceperea conţinuturilor şi realizarea proceselor instructiv-educative. Or, acest principiu este de factură nu numai didactică, ci şi filosofică. Însuşi acest principiu nu se aplică în mod izolat, ci integrat sau coroborat cu alte principii şi cerinţe (principiul educaţiei permanente, articularea conţinuturilor de tip formal, nonformal şi informai, învăţarea asistată de calculator etc).

Abordarea holistică a educaţiei s-a reflectat şi în aparatul conceptual al pedagogiei, prin apariţia de concepte noi, integratoare, care pot circumscrie mai nuanţat arii şi zone ale realităţii educaţionale. Avem în vedere, de pildă, conceptele de abordare sistemică şi de curriculum. Primul are meritul de a spori coerenţa activităţilor instructiv-educative, asigurând varietatea şi echilibrul metodelor şi al mijloacelor folosite, favorizând articularea diverselor tipuri ale învăţării, conducând la o evaluare riguroasă, benefică pentru toţi (Văideanu, 1988, p. 76).

Curriculum-ul este purtătorul unei concepţii noi despre selecţionarea conţinuturilor, despre proiectarea şi organizarea învăţării într-o anumită clasă, pentru un anumit număr de discipline sau pentru un anumit modul. Metodologia elaborării curriculum-ului îi cere educatorului să selecţioneze, să utilizeze şi să dozeze sau să articuleze toate componentele şi etapele activităţilor didactice în funcţie de obiective, evitând izolarea sau suprasituarea unui element component în dauna altuia. Conceptul de curriculum reaminteşte importanţa viziunii globale asupra proceselor de predare-învăţare şi a etapelor sau componentelor acestora.

Pedagogia nu-şi poate atinge scopul decât atunci

când dobândeşte toate dimensiunile sociale şi culturale. Se poate trage concluzia că problemele pedagogice nu se limitează la cadrul unei pedagogii concepute în mod restrictiv, ci se extind în spaţiul ştiinţelor umane. Iar în centrul acestor discipline socio-umane stă filosofia.

Problemele etalate în lucrările de filosofia educaţiei sunt multiple şi diferă de la un autor la altul. Vom exemplifica prin invocarea a trei autori cu preocupări serioase în acest domeniu.

S.J. Curtis, în An Introduction to the Philosophy of Education (1965), ne propune o serie de reflecţii grupate pe următoarele aliniamente interogative: ce este filosofia educaţiei şi cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaţionată la fenomenul educativ, în ce măsură presupoziţiile filosofice impregnează scopurile educaţiei, care este perspectiva unor filosofi în conceperea relaţiei dintre educator şi educat, ce statut au libertatea şi autoritatea în educaţie, care sunt fundamentele filosofice ale metodei şi curriculum-ului, ce viziune filosofică avem asupra raportului individual-social în instrucţie şi educaţie, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educaţiei estetice. Toate aceste probleme sunt abordate printr-o consecventă întoarcere la marii gânditori, de la cei din Antichitate

John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michigan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acţiunii educative. După ce, într-o primă parte a lucrării sale (1969) are în vedere teme precum şcoala şi schimbarea socială, aspectele economice ale educaţiei, într-o altă secţiune revine la interogaţii specifice filosofiei educaţiei: determinarea scopurilor acesteia, teoria valorilor şi a curriculum-ului, educaţia şi religia, educaţia morală, aspectele epistemologice ale metodei, dimensiunile ei axiologice, libertatea academică şi

drepturile civile, într-o ultimă secţiune survolează un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns la întrebările privind locul şi importanţa filosofiei educaţiei ca disciplină şcolară, privind statutul educaţiei filosofice în şcoli şi necesitatea unui consens minimal între filosofii educaţiei.

Carlton H. Bower (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educaţiei. Pe lângă unele subiecte familiare deja filosofiei educaţiei, identificăm următoarele noutăţi în domeniu: uzanţele şi semnificaţiile limbajului pedagogic, logica formală şi fenomenul educaţiei, valorile sociale şi educaţia, empirismul filosofic şi problema cunoaşterii în educaţie, pragmatismul şi teoria educaţiei, modelele filosofice ale predării etc.

O importantă şcoală de filosofie a educaţiei activează în Franţa, la Strasbourg. Merită să amintim prestaţiile lui Olivier Reboul (1975, 1977, 1984 şi 1989), care, într-un stil coerent şi precis, realizează numeroase defrişări privind îndoctrinarea în învăţământ, ipostazele sloganului pedagogic, modurile şi funcţiile limbajului didactic. O prolifică activitate o realizează Nanine Charbonnel, o continuatoare a lui Reboul, care, într-un stil mai încifrat, încearcă o critică în stil kantian a educaţiei, oferind o altă paradigmă de înţelegere a acesteia şi utilizând un limbaj oarecum nonstandard când vorbeşte despre fenomenul educativ (1991, 1992, 1993).

Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educaţiei, ci va stimula o anumită concepţie despre fiinţă şi despre raportul acesteia cu existenţa. Fără o reflecţie prealabilă, ştiinţa educaţiei rămâne un instrument sterp, lipsit de substanţă, dificil de adecvat la cerinţele unei fiinţe spirituale particulare. Afinitatea dintre tehnica educativă şi fiinţa vizată poate fi stimulată prin fundamentul reflexiv, filosofic – chiar ideologic – ce dă sens şi densitate umană unui instrument care altfel ar rămâne rece, inoperant,

chiar oprimant.

Sarcinile filosofiei educaţiei se mai pot decela şi altfel, dinspre filosofie spre pedagogie, respectiv, printr-o aplecare îngăduitoare a filosofiei asupra marilor probleme privind educaţia omului. Claude Pantillon, într-o inspirată lucrare pusă sub semnul unei incitante interogaţii (Une philosophie de l'education pour quoi faire? 1981), scoate în evidenţă următoarele sarcini:

Înainte de toate, filosofia trebuie să se aplece asupra educaţiei şi să intre într-un dialog real cu aceasta;

filosofia va încerca să înţeleagă şi să înregistreze mutaţiile petrecute în câmpul educaţional, să adopte un ton de interogaţie critică în abordarea fenomenelor paideutice, să se angajeze efectiv în decriptarea fenomenologiei educative;

Interogaţia filosofică va fi radicală, vitală şi totală; radicală – pentru că va

bătaie lungă, vizând viitorul omenirii; totală – dat fiind că se vor analiza paliere multiple ale socialului care determină sau există în calitate de consecinţe ale educaţiei;

filosofia educaţiei se va diversifica în topici multiple, precum: chestionarea finalităţilor educaţiei, interpretarea concepţiilor şi curentelor pedagogice, studierea condiţiilor şi posibilităţilor teoriei pedagogice, examinarea critică a statutului autorităţii în educaţie, a relaţiilor dintre actorii angajaţi în exerciţiul educaţional etc.

recuperarea marii gândiri filosofice şi infuzarea practicilor didactice actuale cu elemente ale filosofiei clasice şi contemporane;

cercetarea unui subiect major, de exemplu: ce este educaţia şi ce înseamnă a educa în epoca actuală.

Filosofia educaţiei ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educaţional din perspectiva a trei

repere: existenţa, cunoaşterea şi valorile (vezi şi Landsheere, 1992, p. 9, care stabileşte domeniile filosofiei educaţiei pornind de la trei mari întrebări: ce este realul?; ce este adevărul?; ce este binele?). Centrarea reflecţiei spre jaloanele enunţate deschide trei domenii de cercetare a acestei regiuni a praxis-ului:

a) ontologia educaţiei, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „fiinţiale” ale spaţiului paideutic: potenţialul fizic şi genetic al actorilor implicaţi, resursele materiale desfăşurate, implicaţiile onticului social asupra exerciţiului educaţional etc.

b) epistemologia educaţiei, adică profilul teoretic interesat de posibilităţile şi limitele cunoaşterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicaţiei pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar şi pedagogic), de normele de consistenţă şi congruenţă ale teoriei pedagogice etc.

c) axiologia educaţiei, orientată spre: identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educaţie; discutarea modului de structurare a acestora, a dreptului de a le emite; depistarea conflictelor valorice şi a unor căi de rezolvare a acestora şi relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalităţi, conţinuturi, metodologie didactică, forme de organizare şi realizare a educaţiei etc.

Cele trei profiluri teoretice sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educaţională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripţii epistemologice sau fără antrenarea unei poziţionări valorice faţă de existenţă. O întreprindere de epistemologie educaţională presupune un anumit mod de a înţelege fiinţa şi o necesară relaţionare a cumulului de cunoştinţe la un cadru valoric de ierarhizare şi validare. O cercetare de axiologie educaţională va specula valenţele

„fiinţiale” ale valorilor şi va pleda pentru concretizarea lor in actu; în acelaşi timp, acest orizont investigativ nu se poate dispensa de un instrumentar epistemic de descriere şi prescriere a valorilor în educaţie.

e i mactica nedaeoeică sunt discursuri în care enunţurile de tip descrip

stata tiv devine predominant în ontologia educaţiei; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educaţiei; enunţurile prescriptiv-normative ţin mai mult de perimetrul axiologiei educaţiei. Cele trei „specializări” ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcţii asigură pertinenţă teoretică discursului pedagogic (ca ştiinţă, teorie) şi eficienţă pragmatică discursului educativ (ca acţiune, fenomenologie practică).

Credem că este timpul ca pedagogiei să i se ataşeze o epistemologie specială, ca întruchipare a prezenţei filosofiei în pedagogie, fapt care ar putea să contribuie la ridicarea demnităţii teoretice şi practice pe care disciplina aceasta o presupune. O lucrare importantă în acest domeniu, apărută recent la noi (Bârzea, 1995), se concentrează tocmai în direcţia menţionată. Pe baza angajării celor mai pertinente ancadramente epistemologice şi printr-o reflecţie asupra celor mai importante direcţii ale pedagogiei contemporane, se scoate în evidenţă substanţa epistemică a ştiinţelor educaţiei şi exigenţele de întemeiere a teoriei pedagogice.

Epistemologia pedagogică reprezintă un punct nodal al reflecţiei filosofice asupra educaţiei. Noua preocupare ar putea candida pentru o posibilă ştiinţă a educaţiei, dat fiind de încă de pe acum epistemologia pedagogică ar avea ca sarcini:

delimitarea unor căi eficiente de interogare şi

explicare a fenomenelor educaţionale;

Imprimarea unui caracter explicit ştiinţific cercetării pedagogice, prin eliminarea abuzului de empirism, a amatorismului şi a aplicării şabloanelor interpretative;

realizarea unei analize logice a limbajului pedagogic şi operarea unei discriminări conceptuale, pentru evidenţierea mai clară a specificului limbajului pedagogic;

construirea unei teorii pedagogice care să fie consistentă formal, pertinentă axiologic şi adecvată praxeologic.

Epistemologia pedagogică trebuie să realizeze o critică serioasă a metodologiei cercetării pedagogice, în vederea testării şi validării acelor căi de investigaţie care s-au dovedit a fi valabile. Fundamentarea ştiinţifică a inventarului teoretic va imprima ideilor pedagogice o mai mare credibilitate şi forţă de impact asupra realităţilor cercetate. Dacă pedagogia este în suferinţă, aceasta se datorează, într-o anumită măsură, chiar pedagogilor înşişi, care, nu de puţine ori, etalează un limbaj de lemn, sufocant şi inhibitor, prin prezenţa acelor licenţe caracteristice unor vechi ideologii acţionale, didacticiste. O înnoire, începând chiar cu limbajul pedagogic, este mai mult decât necesară.

În acelaşi timp, epistemologia pedagogică ar putea avea un impact indirect şi asupra activităţii didactice realizată de profesor. Creşterea ponderii şi a importanţei proceselor educaţionale în societatea contemporană implică, în mod necesar, înfăptuirea unei munci bazate pe certitudini ştiinţifice şi nu pe presupoziţii sau observaţii superficiale. Eficienţa actului didactic este dată şi de încrederea practicianului în dispozitivul teoretic propus de cercetătorul ştiinţific.

O mai fidelă adecvare a construcţiei teoretice la specificul obiectului cercetării: degajarea teoriei pedagogice de „— isme”, precum sociologism, psihologism,

ideologism şi chiar... didacticism, frecvent utilizate de teoreticieni;

consistenţă şi congruenţă explicativă; evitarea antinomiilor în discursul pedagogic, limitarea redundanţelor şi a licenţelor stilistice învechite, care degenerează, de cele mai multe ori, în sloganuri pedagogice inhibitorii;

necesitatea desfăşurării unor metode şi tehnici explicative adecvate complexităţii obiectului de cercetat; evitarea extremelor (ambiţia cuantificării cu orice preţ a unor fenomene refractare la abordări cantitative, de pildă);

asumarea interdisciplinarităţii şi transdisciplinarităţii metodologice, îmbinând supleţea metodologiei cu fineţea discursului explicativ;

centrarea teoriei pe direcţia descriptivului şi explicativului în defavoarea normativului care face loc voluntarismului şi subiectivismului; supravegherea permanentă a adecvării teoriei la realitate, căci, deseori, furaţi de mirajul frumuseţii şi logicii construcţiei, pierdem din vedere că teoria trebuie să slujească la ceva;

descrierea fenomenului educaţional într-o perspectivă evolutivă, prospectivă; luarea în calcul a rezonanţelor (teoretice şi aplicative) imediate şi viitoare ale teoriei pedagogice;

relevanţa practică a teoriei în raport cu finalităţile educaţiei; înscrierea teoriei pedagogice într-o perspectivă explicit pragmatică şi acţională, care să fie asumată atât de teoretician, cât şi de practicianul-profesor;

folosirea unui aparat conceptual adecvat, pe care disciplina l-a sedimentat în timp şi care s-a dovedit pertinent; neabdicarea, în niciun caz, de la limbajul ştiinţific;

articularea funcţiilor teoriei pentru a se crea o continuitate şi o complementaritate între explicativ, normativ, constructiv (uneori, imperativ); prevalarea unei

funcţii a teoriei pedagogice va fi justificată numai în măsura în care realitatea o impune.

Respectarea acestor cerinţe va susţine şi va consolida maturitatea epistemică a acestei discipline, care îşi mai caută încă temeiuri şi fundamente, întrezărite de mult timp, cel puţin empiric. Să fi rămas dezvoltarea teoriei în urma dezvoltării practicii?

Note bibliografice

Bârzea, Cezar, 1995, Arta ş

Bloch, Marc-Andre, 1973, Philosophie de l’educatwn nouvelle, PUF, Paris

Bower, Carlton H, 1970, Philosophical Perspechves for Education, Scott Foresman and Company.

Glenview, Illinois

Brubacher, John S, 1969, Modern Philosophies of Education, McGraw-Hill Book Company, New York Charbonnel, Nanine, 1991, Les aventures de la metaphore, PUS, Strasbourg Charbonnel, Namne, 1992, L’important c’est d’etre propre, PUS, Strasbourg Charbonnel, Nanine, 1993, Philosophie du modele, PUS, Strasbourg Curtis, S J, 1965, An Introduction to the Plutosophy of Education, University Tu tonal Press, London

Ed. l’âge d’homme.

Faure, Edgar, 1974, A învăţa să fii, E.D.P., Bucureşti.

Hubert, René, 1965, Traité de pedagogie generale, PUF, Paris.

Kant, Imanuel, 1992, Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii, Editura „Agora” SRL, Iaşi.

Landsheere, Viviane de 1992, L’education et la formation, PUF, Paris.

Pantillon, Claude, 1981, Une philosophie de l’education pour quoi faire?

Lausanne.

Reboul, Olivier, 1975, Le slogan, PUF, Paris. Reboul, Olivier, 1977, L'endoctrinement, PUF, Paris. Reboul, Olivier, 1984, Le langage de l'education, PUF, Paris. Reboul, Olivier, 1989, La philosophie de l'education, PUF, Paris.

Suchodolski, Bogdan, (fără an), Pedagogia şi marile curente filosofice, E.D.P., Bucureşti. Văideanu, George, 1988, Educaţia la frontiera dintre milenii, Ed. Politică, Bucureşti.

Seria: Psihologie, Ştiinţele educaţiei a apărut Constantin Cucoş – Pedagogie în pregătire:

* * * – Psihologia socială. Aspecte contemporane

Liviu Antonesei – Paideia. Elementele culturale ale educaţiei

Andrei Cosmovici – Psihologie generală

Bun de tipar: mai 1996 Apărut: 1996

Editura Polirom, B-dul Copou nr. 3, P.O. Box 266, 6600

Iaşi Tel. & Fax (032) 214100; (032) 214111

Tiparul executat la Polirom S.A. 6600 Iaşi, M» Calea Chişinăului nr. 32 Tel. & Fax (032) – 230323; (032) 230485